تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية في الطفولة المبكرة



الدكتورة
حنان عبد الحميد العناني

بسم الله الرحمن الرحيم

تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية في الطفولة المبكرة

رقم التصنيف: 649.7

رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية: 2005/3/478

المؤلف ومن هو في حكمه: حنان عبد الحميد

عنــوان الكتـــــاب: تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية في الطفولة المبكرة

الموضـــــوع الرئيسي: 1- رعاية الطفولة/ التنشئة الاجتماعية

2- الاطفال/ السياسة الاسرية

بيانات النشر: عمان - دار الفكر للنشر والتوزيع

ISBN 9957-07-429-6

الطبعة الأولى

1426 - 2005

دار الفكر
ناشرون وموزعون

سوق البتراء (الحجيري) ساحة الجامع الحسيني

هاتف: 4621938 - فاكس: 4654761

ص.ب : 183520 عمان 11118 الأردن

www.daralfiker.com
info@daralfiker.com
Sales@daralfiker.com

المطابع المركزية - عمان

تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية في الطفولة المبكرة

د. حنان عبد الحميد العناني

أستاذ الطفولة المساعد

كلية الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية

الطبعة الأولى

1426-2005

دار الفكر
ناشرون وموزعون

إهداء

إلى أم الأطفال جلالة الملكة رانيا المعظمة.

إلى جميع المهتمين برعاية الأطفال وتهيئة الفرص المناسبة لنموهم ليعيشوا حياة أكثر بهجة وإشراقاً.

إلى كل فرد ينتج ويبدع، وفي لحظات الألم أو الفرح ينمو ويتألق.

إلى كل فرد يعرف أنه مدهش لأنه إنسان يشعر بالآخرين مهما اشتدت معاناته، ويدرك أنه لا بد أن يعيش على أمل.... ويبتسم.

حنان

الفهرس

المقدمة

إن مهمة المربي الأساسية في مجال تربية الطفل هي تنميته من جميع النواحي، إذ لا يقتصر اهتمام المربي بتنمية الطفل من النواحي الجسدية والعقلية، بل يمتد ليشمل الجوانب الاجتماعية والدينية والأخلاقية ليحقق للطفل الطمأنينة والسلام.

وتتمثل أهمية هذا الكتاب في تعريفه لحاجات الطفل النفسية والاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة كالحاجة للحب والأمان والانتماء والسعادة وغيرها، وتقديمه للأساليب الكفيلة بتحقيق التوافق النفسي للأطفال والتماسك الاجتماعي للمجتمع الذي يعيش فيه، ذلك أن إشباع هذه الحاجات لدى الطفل وتزويده بالقيم الاجتماعية والإنسانية الماجدة يخلق منه أنساناً قوياً مؤمنا قادرا على أن يصلح من نفسه ويتسامح، ويعتذر إذا أخطأ ويقدم العطاء دون انتظار المقابل.

إن تنمية الطفل اجتماعيا ودينياً وأخلاقيا يساهم في تعزيز اعتبار الطفل لذاته وتنمية قدرته على التعبير عن مشاعره وأمانيه لأحباء يعيشون معه أو بقربة يساندونه ويهتمون به ويشاركونه أحاسيسه وأحلامه ويساعدونه على الشعور برضا العابد، وثبات الواثق، وأن يحب الورود كما يحب أحلى الثمار، وأن يرى الجمال في طيب الخلق ونقاء القلب وفي أبسط الأشياء، ويعرف أن السعادة لا تتحقق إلا بالتواضع والعيش مع الآخرين والتعاون معهم. إن تربية الطفل اجتماعياً واخلاقياً تعين الطفل على الرقي بمشاعره وتهذيب نفسه والالتصاق بمجتمعه وانتمائه له وهذا كله في نهاية الأمر يدفعه إلى العمل والإيثار في مراحل عمره المقبلة فينتج ويبدع لا لنفسه ومجتمعه فقط ولكن للحضارة الإنسانية بشكل عام.

أما من حيث موضوعات الكتاب، فقد وزعت على تسعة فصول، خصص الأول منها للحديث عن أهمية تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية في الطفولة المبكرة وأهدافها وأساليبها ومحتواها. في حين تضمن الفصل الثاني نظريات النمو الاجتماعي ومظاهره والعوامل

المؤثرة فيه. وتناول الفصل الثالث العوامل المؤثرة في النمو الأخلاقي ومراحله من وجهة نظر بياجيه وكولبرج.

وجاء الفصل الرابع بعنوان «تنمية مفهوم الدور الاجتماعي في الطفولة المبكرة» واشتمل على موضوعات عدة، عن ادراك الذات وتطورها والمدخل الى تعليم الطفل دوره الاجتماعي وأساليب لتنمية مفهوم الدور الاجتماعي في الطفولة المبكرة.

ونظراً لأهمية الدراما في تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية لدى الطفل فقد خصص الفصل الخامس للدراما الاجتماعية، اهدافها ومحتوياتها وبناء أنشطتها وغير ذلك.

وفي الفصل السادس تم القاء الضوء على العديد من الحاجات والقيم النفسية والاجتماعية ذات الأهمية البالغة لنمو طفل ما قبل المدرسة، كما تم عرض الكثير من الأساليب التي تصلح لتنمية هذه الحاجات والقيم لدى الطفل.

ولأن التربية الاجتماعية لا تنفصل عن التربية الاخلاقية، ولأن كلاهما يرتبط بالدين بشكل وثيق فقد تناول الفصل السابع المفاهيم الدينية والأخلاقية في الطفولة المبكرة وأساليب تنميتها لدى الطفل.

وعلى الرغم من أهمية الأسرة والروضة في مجال التنشئة الاجتماعية إلا أن المؤسسات الأخرى مثل وسائل الإعلام ودور العبادة يمكن أن تلعب دوراً في ذلك المجال. وعليه اهتم الفصل الثامن بالكشف عن دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تنمية الطفل اجتماعيا وأخلاقياً. أما الفصل التاسع فقد ضم مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت بالدراسة المفاهيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية لدى طفل ما قبل المدرسة على وجه الخصوص أو الطفل في جميع مراحله.

وبعد، أدعو الله أن يعين هذا الكتاب الطلبة على تنمية عواطفهم والرقي بمشاعرهم ليكونوا أكثر عذوبة وصفاء ومعرفة، وأن يساعد المربين في تحقيق النمو الاجتماعي والديني والأخلاقي لأطفالهم، ويصبحوا أكثر فعالية في إشاعة البهجة والجمال والسعادة في حياتهم.

حنان

الفصل الأول 1

مقدمة

- أهمية تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية في الطفولة المبكرة
- أهداف تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية في الطفولة المبكرة
- أساليب تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية في الطفولة المبكرة
- محتوى التربية الاجتماعية والأخلاقية في الطفولة المبكرة

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل بناء الكيان البشري، إذ هي مستهل حياته، كما أن الطفل فيها أكثر شغفاً للتعلم، وأكثر طواعية وانقياداً للتنميط القيمي والوجداني والمهاري.

إن هذه المرحلة وهي السابقة على كل مراحل العمر ذات أثر فعال في كل ما يليها من مراحل، ومن ثم كانت أهميتها للفرد والمجتمع. فالأنماط البشرية الناضجة من تفتح وانغلاق وانبساط وتعقد، وخير وشر، وتقدم وتخلف ذات جذور تضرب في أعماق الطفولة، ولذا فإن مستقبل الأمم إنما يكتب في مؤسسات إعداد اطفالها.

ومرحلة الطفولة كما جاء في الذكر الحكيم تبدأ بتخليق الجنين في رحم الأم وتنهي عند دخوله مرحلة المراهقة (في حوالي 12 سنة) (أحمد والشربيني **1998**). كما يمكن تعريف مرحلة الطفولة بأنها المدة التي يعتمد فيها الفرد على والديه في المأكل والملبس والمأوى والتعليم والصحة والترويح سواء أكانت مدة الطفولة حتى البلوغ او النضج الاقتصادي والنفسي والعقلي والاجتماعي. وبتعبير آخر، يمكن تحديد فترة الطفولة استناداً على نوع العلاقات المتبادلة بين الطفل والآخرين المهتمين به والذين يتفاعل معهم.

ومهما يكن من أمر فإن مراحل النمو في الطفولة في الأعم الأغلب تبدأ من الولادة وحتى سن الثانية عشرة. أما مرحلة الطفولة المبكرة أو مرحلة ما قبل المدرسة كما يسميها البعض فتمتد من سن الثانية بعد فطام الطفل وحتى سن السادسة عند دخوله المدرسة الابتدائية.

وتشكل مرحلة الطفولة المبكرة البناء الأساسي لنمو الطفل، كما تؤثر تأثيراً حيوياً في سوائه النفسي والاجتماعي. لذلك تعد العناية بالطفل في هذه المرحلة مطلب إنساني ينبغي تحقيقه بشتى الوسائل المكنة.

وقد اهتم الفلاسفة والمربين في العصور المختلفة بتربية الطفل ودعوا إلى رعايته وتهذيبه حتى ينشأ فرداً قوياً سليماً قادراً على التكيف مع متطلبات الحاضر والمستقبل. (انظر، بدران، **2000**). كما نعمت الطفولة بفضل الإسلام فيما جاء به من تشريعات وأساليب كرمت الطفل وأسعدت حياته وأخرجته إلى مجتمع الرجال إنساناً سوياً. أما في العالم الغربي فقد بدأت الطفولة تدخل ببطء شديد إلى عالم الحس والمعرفة منذ القرن الثامن الميلادي. (قنبر، **1986**)

وتعد تربية الطفل في سن الروضة (2-6) سنوات من الاهتمامات الرئيسة للمسؤولين والآباء لذلك أنشأت الرياض وتم تطويرها في معظم أنحاء العالم خصوصاً في الدول المتقدمة، وقد يفسر هذا الاهتمام التطور الكبير الذي أحرزته الدراسات العديدة في مجال علم نفس الطفل والبرامج الملائمة لنمو الطفل من جميع النواحي.

وثمة اهتمام بالغ بتنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية في الطفولة المبكرة، ويقصد بتنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية رعاية الطفل وتزويده بالقيم الأخلاقية وتنمية دوافعه واتجاهاته الاجتماعية وتنظيم سلوكه وتربية عواطفه بحيث يساهم ذلك في نمو شخصيته من جميع النواحي. ولا يتم هذا الأمر منفصلاً عن تنمية المفاهيم الأخرى في الروضة وإنما من خلال الخبرة التعليمية المتكاملة، إذ ينبغي على المعلمة تقديم المفاهيم للطفل من خلال خبرات شاملة متكاملة تساعده على النمو المتكامل وتمكنه من تطبيق التعلم الذي حصل عليه في مجالات مشابهة وتشعره بالجمال والفرح والسعادة.

أهمية تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية لدى الطفل:

إن رعاية الطفل يمثل نقطة الانطلاق لبناء المواطن الصالح، ولا يقتصر الاهتمام بالطفل على النواحي العقلية والجسدية من شخصيته و إنما يمتد لينمي عواطفه وأخلاقه واتجاهاته ودوافعه وفقاً لمعايير أسرته والمجتمع الذي يعيش فيه. وتعد تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية على جانب كبير من الأهمية للأسباب الآتية:

1 – المساهمة في تنمية الطفل من جميع النواحي: ثمة تأكيد على تنمية شخصية الطفل من النواحي الجسدية والعقلية والاجتماعية والوجدانية في كتابات الفلاسفة والمربين ومن قبل الآباء والمربين، لأن الطفل لا يستطيع أن يحقق شخصية سوية بدون الاهتمام بتنمية جميع هذه النواحي ومنها النواحي الاجتماعية والأخلاقية.

2 – الاهتمام البالغ من قبل المؤسسات الدولية بتنمية الطفل والتأكيد على حقوقه في العزة والحياة الكريمة.

3 – زيادة عدد الأطفال في الأسرة يتطلب اهتماماً متنامياً بالطفل: فمن المعروف أنه كلما زاد عدد الأطفال في الأسرة قل نصيب الفرد من الرعاية والاهتمام، وعليه ينبغي أن تشارك الأسرة مؤسسات أخرى في تربية الطفل وتزويده بالقيم والاتجاهات الإيجابية.

4 – أهمية الإشباع الحسي والعاطفي لنمو الطفل العقلي والحسي: فقد اثبتت الأبحاث أن الطفل الصغير بدون الروابط الوثيقة مع الكبار ومشاعر الحب والألفة قد يصاب بالتراجع والتخلف العقلي، ويفقد الوعي، وتنتابه البلاهة والعته ويذبل إلى أن يموت، قد يصاب بذلك كله حتى ولو كان يحيا في بيئة صحيحة البنية، وفي صحة جثمانية جيدة. كل هذا لا يكفي وحده لاستمرار نموه الجسمي والعقلي (بوسكاجليا : 1989).

5 - العولمة وانتشار القيم الأجنبية: في عصرنا الحالي الذي تنتشر فيه العولمة وتسعى للامتداد في المجال الثقافي لتغير ملامحه واتجاهاته، يصبح للتربية الاجتماعية والخلقية دور كبير في تبصير الأطفال ومنذ مرحلة الطفولة المبكرة بقيمهم، وتقوية ذاتهم القومية ومساعدتهم على فهم العالم الذي يعيشون فيه والمكان الذي يشغلونه في هذا العالم حتى يتمكنوا من مقاومة الصعوبات ومواجهة التحديات في مستقبل الحياة وتحقيق النمو لذواتهم ولمجتمعهم.

أهداف تنمية المفاهيم الاجتماعية والخلقية لدى الطفل:

من الأهمية بمكان تعريف الطفل منذ نعومة أظفاره بالقيم والأداب الاجتماعية النابعة من معايير مجتمعه، كما ينبغي تزويده بالمفاهيم الاجتماعية مثل: الأسرة، الحي، الحكومة، الجيرة، البريد، لكي يكون مستعداً لاكتشاف مجتمعه وفهم ادواره وأدوار الآخرين واكتشاف الجيرة من حوله والمؤسسات الحكومية التي تساعده على قضاء حوائجه.

ولا تنفصل التربية الاجتماعية للطفل عن تربيته اخلاقياً لأن الأخلاق هي اسلوب الفرد في التعامل مع الناس في الحياة الاجتماعية، فالإنسان أثناء تفاعله مع الآخرين تحكمه قيم وآداب مجتمعة، كما أن شعوره بالالتزام الخلقي ينبع حين يتقبل أوامر صادرة من الآخرين الذين يحبهم ويحترمهم والذين يحيطونه بالحب والرعاية، ويقدمون له القدوة الحسنة في الوقت نفسه. والتربية الاجتماعية لا تنفصل عن التربية الفردية، لأنه من الثابت تجربة وواقعاً ان سلامة المجتمع مرتبطة بسلامة أفراده. وتهدف التربية الاجتماعية والأخلاقية لطفل الروضة الى الآتي:

1 - بناء وتعزيز ثقة الطفل بذاته وقدراتها من خلال:

- إثارة وعيه بإمكانياته الفطرية من جسم وحواس
- إتاحة الفرص لاستخدامه لها في الكشف والتجريب.

2 - توفير جو من التعاطف والمحبة في الروضة من خلال:

- تنمية ردود الأفعال المتداولة بين الطفل ومعلمته وبين الطفل وأقرانه على أسس اجتماعية سليمة.
- فهم الوسائل البديلة للحصول على المطالب.
- التفاعل الإيجابي مع الأطفال دون استثناء.

3- مساعدة الطفل على التكيف السليم مع بيئته من خلال:

- تعريف الطفل بالبيئة الاجتماعية والمادية.
- العمل على مساعدة الطفل على تقبل الآخرين وتقديرهم أثناء العمل واللعب.
- مساعدة الطفل على الموازنة بين إحساسه بالاعتمادية وإحساسه بالاستقلال. ففي الوقت الذي يتعلم فيه أن يتخذ قرارات تلائم سنه يتعلم أيضاً مشاركة الآخرين والتعاون معهم ومتى ينبغي عليه أن يطلب مساعدتهم.
- تطبيق القيم الأخلاقية والآداب الاجتماعية في التعامل مع الآخرين.

4 - مساعدة الطفل على التعبير والتواصل مع الآخرين من خلال:

- اثارة حاجته الى التعبير عن مشاعره في مواقف مختلفة.
- التعبير بالحركة واللغة والفن عما يحتمل في نفسه من أفكار ومشاعر.

5 - تطبيق اسس التعامل الاجتماعي مع الأطفال من خلال تقديم القدوة الحسنة

- استخدام أساليب التعزيز المتنوعة.
- تعامل الطفل مع أشخاص من الجنسين.
- استخدام اسلوب المناقشة والحوار.

6 - تدريب الطفل على تفهم دوره الاجتماعي المتوقع منه من خلال:

- تنظيم اعمال جماعية يشترك فيها جميع الأطفال.
- تنظيم أعمال درامية تساعده على تفهم دوره.
- الاشتراك في رحلات للتعرف على الطبيعة ومؤسسات مجتمعه.
- سرد قصص هادفة تناقشها المعلمة مع الأطفال لتفسير سلوكات أبطالها.

7 - احترام فردية الطفل من خلال:

- توفير فرص العمل الفردي لكل طفل
- الاستماع الى أسئلة الطفل والإجابة عليها.
- متابعة حالة الطفل الصحية والنفسية.
- تصحيح أخطاء الطفل اللغوية.
- اتاحة فرص التدريب الفردي على مهارة يحتاجها الطفل للاشتراك في العمل الجماعي المطلوب منه (انظر، ابراهيم، 1993 أ).

أساليب تنمية الطفل اجتماعياً وأخلاقياً:

تعتمد التربية الاجتماعية والأخلاقية على اكتسابات الفرد وتطور القيم الاجتماعية والقواعد العامة للسلوك الانساني، كما ان هذه التربية تنبع من التجربة الذاتية للطفل ومن نشاطاته ومن خبراته اليومية وتجاربه مع الأشخاص والحقائق المحيطة به. وتتحقق هذه التربية وتتطور من خلال التدريبات العملية للطفل وعن طريق التحرك الهادف والرغبة في المشاركة في حياة الجماعة وأيضاً من خلال تصرفاته وسلوكه مع الآخرين مما يؤدي الى الوجود الفعال والرضا الداخلي والالتزام النفسي والاندفاع نحو الخير.

وثمة وسائل وأساليب عديدة لتنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية لدى طفل الروضة نذكر منها:

أولاً: القدوة وملاحظة النموذج:

للقدوة دور هام في التربية ولا سيما في مرحلة الطفولة، فالطفل يلاحظ الأشخاص المحيطين به ويقتدي بهم ويقلدهم في سلوكهم.

ويعد أسلوب القدوة من أهم الأساليب التي أكدت عليها التربية الأخلاقية الاسلامية، فقد وجهنا القرآن الكريم الى الاقتداء بالرسول صلى الله عليه وسلم في قوله تعالى: ﴿**لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة**﴾ (الاحزاب، 21) وقوله:﴿ **وما أتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوه** ﴾ (الحشر، 7) كما دعا المربون المسلمون الأوائل الى استخدام أسلوب القدوة لإشباع ميل الطفل للتقليد والاجتماع بالآخرين ومحاكاتهم وللاقتداء بالرسول صلى الله عليه وسلم (انظر، ناصر 1977).

ويرى علماء النفس أن الأطفال يمكنهم اكتساب استجابات جديدة من ملاحظة سلوك الآخرين كنماذج سلوكية لهم، فقد اثبت "بندورا" أن الأطفال يقلدون سلوك الآخرين الذين يحترمونهم ويهتمون بهم او أولئك الذين يتميز سلوكهم بالدفء والحنان (hess and Crofts, 1975) وفي دراسة قام بها "أكونر" لمعالجة الانطواء الاجتماعي لدى مجموعة من أطفال الحضانة أعد الباحث فلما مدته (23) دقيقة يصور طفلاً يشترك في نشاطات اجتماعية مختلفة مع مجموعة من الأطفال ويعزز على سلوكه مثل التشجيع وإعطاء مكافأة وقدم هذا الفلم لمجموعة من الأطفال ذوي الانطواء الاجتماعي. وقام الباحث بمراقبة نسبة التفاعل الاجتماعي الايجابي ووجد ان هذه النسبة قد زادت بنسبة كبيرة. وقد فسر الباحث هذه النتيجة على أساس ان مشاهدة الأطفال للنموذج الذي تم عرضه في الفلم ساعدهم على اكتساب التفاعل

الاجتماعي الجيد (السيد، 1995) ومن المهم توفير الفرص المناسبة أمام الأطفال لملاحظة نماذج سلوكية اكثر نضجاً ونمواً لمحاكاتها.

وفي رياض الأطفال تصمم برامج الطفولة المبكرة على أساس فهم ديناميات التعلم من خلال المحاكاة ومبادىء التعلم الاجتماعي وتوظيفها كخبرات لتنمية السلوك الإيجابي عند الأطفال. ولا يعني ذلك أن مجرد ملاحظة الطفل للنماذج السلوكية يترتب عليها بالضرورة عملية تعلم بالمحاكاة، فهناك متغيرات كثيرة تدخل في هذه العملية فعلى سبيل المثال توضح دراسات تقويم برامج الأطفال في سن ما قبل المدرسة ان المعلمين الذين يوفرون التدعيم المباشر للأطفال لمحاكاة السلوك الملائم والذين يوجهون بيئة الروضة توجيهاً يؤكد التفاعل المرغوب بين الأطفال وأقرانهم، إنما يزيدون من فرص السلوك الاجتماعي الإيجابي الذي يمكن أن يتعلمه الأطفال في هذه السن (الببلاوي، 1986).

ثانياً: التشجيع والتثبيط (التعزيز والعقاب):

إن مدح الطفل وإطراءه هو بمثابة تشجيع له يثري ثقته بنفسه ويدفعه لبذل مزيد من الجهد فتنمو شخصيته وتتطور. والمدح ينفذ إلى نفس الطفل ويلعب على أوتارها فيشعرها بالبهجة والسرور ويدفعها نحو النجاح.

والمدح والتعزيز انواع فقد يكون مدحاً للغير أمام الأطفال على فعل حميد فعلوه، أو مدحاً للطفل نفسه على ما قام به من عمل يستحق عليه المدح. وقد أدرك المربون المسلمون الأوائل أهمية التعزيز في تعليم الطفل وتربية عواطفه، واتفقوا على ضرورة تعزيز الطفل ومدحه إذا أظهر أي شيء يستحق المدح (ناصر 1977)، كما كانت المكافآت والجوائز المالية منتشرة جداً في البلاد الاسلامية، وكثيراً ما كان مؤسسو المدارس يجعلون لها حصيلة خاصة في أوقافهم على المدارس (شلبي، 1978).

ويلاحظ مما سبق ان هناك ما يسمى بالتعزيز المادي مثل تقديم النقود والحلوى، والتعزيز الاجتماعي وهو من أهم انواع التعزيز ويشير الى التشجيع اللفظي والمعنوي كالثناء والمدح والرتب على الكتف والابتسام والانتباه والتقبيل (جمال الخطيب، 2001، أبو حميدان، 2001).

والأطفال الصغار يحبون التعزيز المادي مثل الحلوى والنجوم، كما أنهم يرغبون في التعزيز الاجتماعي ومنح المشاعر الأمر الذي يؤدي الى تطوير اهتماماتهم ومهاراتهم.

ومن المفيد عرض أهم ما يجب على الآباء والمربين مراعاته عند استخدام اسلوب التعزيز:

1 - عدم الإكثار من الإثابة حتى لا تفقد قيمتها وأثرها في نفوس الأطفال.

2- مراعاة ألا تثير الإثابة مشاعر الغيرة والحسد بين الأطفال.

3- تقديم الإثابة لمن يستحقها.

4- أن تتناسب الإثابة مع السلوك الذي قام به الطفل.

5- استخدام الاثابة بجميع أشكالها وجدولة التعزيز إذ ينبغي بداية ان يعزز الطفل على كل فعل باتجاه السلوك الصحيح وعندما يغدو السلوك المرغوب به قوياً ويصبح عادة يستخدم التعزيز المتقطع.

وإذا كان التشجيع يزيد من الدافع النفسي والحيوية الانفعالية ويهيء الطفل للسلوك الايجابي الذي يتميز بالمبادرة والثقة والانفتاح على الآخرين، فإن التثبيط او العقاب إذا تخطى حاجز الاحتمال النفسي للفرد فإنه يربك التوازن ويمزق الحالة النفسية ويؤدي الى الصراع والانعزال وفقدان الثقة، والغيرة والنفاق والعدوان.

ويتم العقاب عن طريق تقديم مثير غير سار للفرد إذا قام بالسلوك غير المرغوب فيه (زهران 1988). والعقاب أنواع كما الثواب، ومن أنواع العقاب: التوبيخ، والصوت العالي والنظرة الحادة، والمواد ذات المذاق الحاد أو المنفر والعقاب الجسدي والإقصاء عن التعزيز الإيجابي وغير ذلك (ابو حميدان، 2001).

ومن واجب الآباء والمربين عند استخدام أسلوب العقاب مراعاة ما يلي:

1 - عدم استخدام العقاب إلا اذا فشلت جميع الوسائل الأخرى.

2 - عدم الإكثار من اللوم والعتب والتعنيف لأن ذلك يسبب للطفل صدمات نفسية ويجرح اعتباره لذاته مما يؤدي إلى فقدان الثقة وإلى الخوف والقلق وهذه الأمور غالباً هي بمثابة المقدمة الرئيسة للسلوك الأخلاقي غير المقبول مثل الرفض والثورة والعناد.

3 - مراعاة ان يكون العقاب مناسباً لدرجة الفعل غير المقبول.

4 - عدم اللجوء للعقاب أثناء الغضب حتى لا تخدش الكرامة او يهتك ستر الهيبة او تؤلم النفس.

5 - تعريف الطفل أن هدف العقاب هو تعديل سلوكه، وإشعاره بأن سلوكه الخاطىء هو المرفوض وليس شخصه.

6 - معرفة أن العقاب قد يعدل السلوك غير الاجتماعي كالعدوان ولكنه لا يقوى العلاقة بين الطفل والكبار. إنه يستخدم للعلاج السريع ولا يؤدي الى إجراء تعديل جوهري على السلوك.

7 – تفسير السلوك للطفل والربط بين أسباب السلوك ونتائجه: إن اتاحة الفرصة امام الطفل للتفكير والتساؤل لماذا يعد سلوكه غير مقبول يساعده في تعلم أن يتوقع نتائج السلوك غير المرغوب فيه (Hess and Croft, 1975) .

8 – تقديم سلوكات بديلة وتعريف الطفل بالسلوك المقبول وغير المقبول، فالطفل من الممكن ان يعبر عن غضبه بطرق مقبولة.

وسواء استخدم المربون أسلوب الثواب أو العقاب من الأهمية بمكان عدم القسوة على الطفل او التذبذب في معاملته، وتجنب ترك تربيته للخادمات، وإشعار الطفل بالحب والحنان، فالدلال لا يفسد الطفل، إن الذي يفسده حقاً ويلحق الضرر به هو تعزيز سلوكه غير المقبول او إهماله، وقد يكون الإهمال أقسى على نفس الطفل من العقاب.

ثالثاً: الممارسة والتجربة

إن عملية التربية تؤتي ثمارها إذا تمت من خلال مواقف عملية يمر بها الطفل خلال نموه وتفاعله مع محيطه من الناس والأشياء.

ويحتاج الأطفال بشكل عام وأطفال الرياض على وجه الخصوص للتعلم عن طريق الممارسة والتجربة، فذلك اهم لهم بكثير من الإصغاء والاستماع، فليس المهم هو مقدار ما يفعله المعلم للطفل، وإنما المهم هو ما يقوم به الطفل نفسه.

ومن الأهمية بمكان أن نزود الطفل بالعديد من الألعاب وبكل ما يتيسر إحضاره من البيئة بشكل متنوع وبما يثير الانتباه، ونجعل حصة العمل اليومية زاخرة بتجارب متنوعة ومثيرة مستمدة من حياته اليومية، وكأنه يعيش في جو مألوف لديه، فنزوده بما يستخدم في المطبخ من اوعية، وفي البيت من أدوات كهربائية، وبما يوجد في الحديقة والملعب، ونعرفه بركوب الدراجة وحركة السير في الشارع والعناية بالأزهار والاحساس بجمالها ورائحتها وقطفها واروائها.

وفي هذه المرحلة من العمر لا يمكن للطفل ان يدرك الأوامر والقواعد التي يتلقاها من أبويه او معلميه إلا عن طريق الممارسة والتجربة، بمعنى ان تدريب الطفل على المواطنة الصالحة يكون من خلال الحياة التعاونية مع أقرانه، هذه الممارسة تتيح له أن يتعرف على القوانين الطبيعية والاجتماعية وهي تعمل، كما تتيح له الممارسة فرصة تبادل افكاره مع رفاق سنه، وهو يتفاعل معهم، فيدرك شيئاً فشيئاً روح القواعد ومحتوى القيم. (ابراهيم، 1993 أ)

ويعد التعلم بالتجارب العملية اسلوباً اساسياً في التربية الدينية فعلى سبيل المثال، إن

التكاليف الاسـلامـيـة والمبـادىء الرئيسـة في الإسـلام انما تتطلب ممارسـة عـمليـة من جـانب الانسان.

وعند استخدام أسلوب الممارسة والتجربة ينبغي مراعاة ما يلي:

1- ربط المعرفة بالعمل.

2- تهيئة جو من السرور والبهجة.

3- ترك الطفل يعمل بحرية مع مراقبته من بعيد.

4- تجنب توبيخ الطفل أو جرح شعوره حتى لا تثبط دافعيته نحو العمل والتعلم.

5- مراعاة قدرات الطفل وإمكانياته الفطرية.

6- استخدام المناقشة والحوار لتوضيح القيم والمفاهيم.

7- إثراء البيئة وتنظيمها بما يتيح مجالات عديدة للعمل والتعلم.

وتحقق الممارسة والتجربة فوائد عديدة للطفل منها:

1- اكتساب مفاهيم وحقائق عديدة عن النبات والحيوان والإنسان والطبيعة.

2- اكتساب مـهارات حسية ويدوية عن طريق قيامـه ببعض التجارب البسيطة بنفسـه كزراعة جزء من الحديقة او استنبات بعض البقول.

3- تمرين الطفل على الحياة الواقعية والحقيقية من خلال لعب الدور والقصص.

4- الشـعور بالبـهجـة والمتعة من خـلال التمثـيل، واللعب على الرمـال وسـقي الأزهار وغير ذلك.

5- تنمية روح المبادرة والشعور بالانجاز والثقة بالنفس.

رابعاً:لعب الدراما الاجتماعية

يعد مفهوم ألعاب الدراما الاجتماعية مرادفاً لمفهوم ألعاب الدور ويشمل هذا المفهوم (ابراهيم، 1990).

1- الألعاب الإيهامية.

2- ألعاب التظاهر التي يقلد الطفل من خلالها شخصية ما أو يقوم بأداء عمل ما.

3- ألعاب الدراما الاجتماعية مثل لعبة العروسة، بيت وبيوت... الخ.

وتلعب أنشطة الدراما الاجتماعية دوراً كبيراً في مساعدة أطفال الروضة على مراعاة شعور

الآخرين وفهم طريقة تفكيرهم والتعبير عن أنفسهم وإدراك الأدوار المتنوعة التي يلعبها الطفل والآخرون في البيئة المحيطة به (انظر الفصل الخاص بالدراما الاجتماعية).

خامساً: القصص والأغاني والأشعار:

القصص:

القصة شكل فني أدبي لها قواعد ومقومات فنية أهمها الفكرة الرئيسة، البناء والحبكة، الأسلوب والشخصيات. والقصة أيضاً تشتمل على رؤية إبداعية وتحتوي على قدر كبير من الجمال والقدرة على التأثير في اللفظ والمعنى، فتترك في النفس متعة فنية، وتعمل علي إحداث تغيير في الواقع وفي جمهور الناس الذين يقدم لهم.

وقد اهتم المربون منذ القدم بالقصة كأسلوب من أساليب تربية الطفل ذلك لأنها تثير حرارة العاطفة وتحرك الوجدان وتدفع الإنسان الى تغيير سلوكه بحسب توجيه القصة والرؤية التي تبثها من خلال الشكل والمضمون.

والقرآن الكريم مليء بالقصص التي تتسم بالتشويق وبراعة التصوير والتخيل الحسي والتجسيم والقدوة على رسم الشخصيات وعلى تحريك المشاعر الانسانية والتأثير فيها.

كما استخدم الرسول صلى الله عليه وسلم أسلوب القصة في نشر دعوته وتثبيت الايمان ومكارم الأخلاق في نفوس المسلمين. (انظر سويد 1998، قطب ، 1993)

وأسلوب القصة من أهم أساليب التربية الحديثة خاصة لأطفال ما قبل المدرسة إذ أن الطفل في هذه المرحلة من النمو يميل إلى التقليد والمحاكاة لذلك من المستحسن أن نقص عليه القصص التي تتضمن شخصيات محببة ونماذج لشخصيات سوية، يكون في تقليدها خير وصلاح للطفل في حاضره ومستقبله. والقصص التي يمكن حكايتها للطفل في سن ما قبل المدرسة قصص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وذلك بعد إعادة كتابتها بشكل مبسط مع بعض الصور الملونة والمؤثرة في نفس الطفل، والقصص التربوية المفيدة لكبار كتاب الأطفال في الوطن العربي. كما يمكن أن نقدم للطفل في هذه السن بعض القصص العالمية المختارة بعناية.

والقصص لا بد وأن تشبع حاجة أو أكثر من حاجات الطفل الأساسية. وأثناء حكاية القصة يجلس المربي قريباً من الطفل ويشاركه العبارات والنظر إلى الصور في الكتاب. وينبغي الأخذ في الاعتبار أن القصص التي تقدم لطفل الرابعة تختلف عن القصص التي تقدم لأعمار اخرى، وأن بعض القصص تشبع حاجات طفل الخامسة أكثر من غيرها. إن القصص الملائمة لأطفال

ما قبل التعليم الأساسي ينبغي أن تكون مشبعة لحاجاتهم ومنها: الحاجة الى الأمان والحب، وتقدير الذات، وإلى الإنجاز، والانتماء للجماعة، والحاجة الى تجارب متنوعة في البيئة التي يعيش فيها الطفل (Toddand, Heffernan, 1977) .

الأغاني والأشعار:

تعد الأغاني والأشعار ذات أثر كبير في حياة الطفل تسعده وتدخل الفرحة الى قلبه ومن خلالها يتعلم أشياء كثيرة وقد أكدت فلسفة التربية الحديثة. على أهمية الأغاني والأناشيد بالنسبة للأطفال الصغار، ودعت الى تدريبهم على أداءها (ابراهيم، 1985).

ويمكن تعريف الأغاني بأنها قطع شعرية سهلة في طريقة نظمها وفي مضامينها تنظم على وزن مخصوص وتصلح لتؤدي جماعياً او فردياً.

أما الشعر فهو فن جميل فيه إحساس وفطنة، وفيه شعور ووجدان وإذا كان النثر تفكيراً، فإن الشعر انفعال، وهو يثير فينا بفعل خصائص صياغته إحساسات جمالية من لون فريد (نجيب، 2000).

والأطفال يحبون الأغاني والشعر كثيراً ومن المفيد أن تشغل الأغاني الشعبية العربية الموقع الأعظم في المادة الموسيقية المستخدمة لتربية الأطفال في طفولتهم المبكرة والمتوسطة لأنها تعكس واقع حياتهم كما تعكس حياة الكبار وعاداتهم وأحداث تاريخية واجتماعية. ويغني الطفل في روضة الأطفال أغاني الأطفال الشعبية بلهجته المحلية ثم بالفصحى وينبغي عدم تعليمه أغاني الشعوب الأخرى إلا بعد أن يتقن الأغاني العربية محلياً فقطرياً فقومياً (يعقوب:1987).

إن الانتباه للشجن في الموسيقا والأغاني الشعبية يرهف إحساس الأطفال، والحكايات المغناه لها أثر بالغ في ربط الأطفال بتراثهم، كما أنها تساعدهم على تهذيب مشاعرهم وتعلم الهدوء والنظام... والأغنية مع الحركة مهمة جدا لأطفال الرابعة والخامسة وعلى سبيل المثال، عندما يغني الأطفال أغنية اين ذهب أرنبي يجرون هنا وهناك مع بداية الموسيقا ويفتشون عن الأرنب في الحديقة... وعندما تتغير الموسيقا تنقلهم الى صوب آخر كهدهدة طفل في المهد مثلاً، ومرة أخرى تنقلهم ليمثلوا مع جماعة الأطفال ويتحركوا بأجسادهم مثل القطار وهم يرددون اغنية عن القطار ملائمة للموسيقا التي يسمعونها (Todd and Heffeman,1977). والقصة يمكن ان تأخذنا للأغنية خصوصاً مع أطفال الرابعة والخامسة والعكس بالعكس. ومعلمة أطفال ما قبل المدرسة تستطيع أن تسعد الأطفال بأغنيات وقصص عن الأعياد والمناسبات

الدينية والوطنية والقومية، وتساعدهم على الارتجال في الغناء والحركة والتمثيل ببعض الوسائل المتوفرة لديها كالآلات الايقاعية مثلاً، وبما تحمل في قلبها من حب وتقبل للأطفال الصغار.

سادساً: أسلوب المناقشة والحوار.

يعد هذا الأسلوب من الأساليب الهامة في تربية الأطفال، لأنه عبارة عن حديث بين طرفين او اكثر بل إنه يتضمن بالإضافة إلى التواصل اللفظي، تواصلاً غير لفظي بين الأفراد مما يجعله قادراً على التأثير في الأفكار والمشاعر وتغييرها نحو الأفضل وغرس القيم النبيلة.

ويلعب الحوار دوراً هاماً في تنمية التفكير فهناك علاقة قوية بين التفكير واللغة فلكي يتحدث الانسان لا بد ان يفكر قبل ان يتكلم. وعملية تنمية التفكير ضرورية للنمو الاجتماعي والأخلاقي.

والحوار وسيلة فعالة لتقديم المعلومات للطفل وللتعرف على مستوى نموه وقدراته ومشكلاته. كما يمكن ادماجه في انشطة اللعب، ففي الوقت الذي يستمتع فيه الطفل بألعابه يمارس المربي تعليمه بأسلوب غير مباشر.

وقد اثبتت الدراسات ان الأطفال يتعلمون بشكل أفضل عندما يقلل المعلم من تلقينه وانتقاداته وتعليماته واوامره لهم، وان المناقشة والحوار والأخذ والعطاء أساليب أفضل بكثير من الالقاء والتلقين والأساليب السلطوية التقليدية المستخدمة في معظم فصول التعليم الأساسي (الناشف 1997).

وعند استخدام أسلوب الحوار والمناقشة مع طفل ما قبل المدرسة ينبغي على المعلمة مراعاة الآتي:

1- تعويد الطفل على كيفية إلقاء الأسئلة، وتقبل وجهات نظر الآخرين.

2- الارتقاء بلغة الطفل وتفكيره ومساعدته على إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة.

3- اشراك جميع الأطفال في النقاش.

4- تكييف الأسئلة وفق متوسط قدرات الأطفال.

5- وضوح العبارات التي تلقيها المعلمة وبساطة الأسلوب ومهارة التحدث والاستماع.

6- طرح الأسئلة على جميع الأطفال لحملهم على التفكير فيها قبل أن تعين المعلمة من يجيب عليها من الأطفال.

7- استخدام اسلوب الحوار اثناء انشطة اللعب بشرط ألا يشعر الأطفال بمراقبتها لهم، لأن شعورهم بذلك يحد من تلقائيتهم وحريتهم في التعبير.

سابعاً : الرحلات ومشاهدات الطبيعة:

يعد هذا الأسلوب مناسباً لتعليم وتربية الصغار، وهو من طرق اكتساب الخبرات المليئة بالثراء والتشويق والمتعة. ومن فوائد الرحلات:

1- إنها من أغنى مصادر التعليم والخبرة.

2- الشعور بالمتعة والبهجة والجمال.

3- اكتساب قيم واتجاهات ايجابية كالانتماء والتعاون.

4- اكتشاف مواهب الأطفال.

5- اشباع الحاجة للاستطلاع والبحث.

وللقيام برحلة ناجحة مع الأطفال، يجب الاعداد لها جيداً ووضع بعض الأمور في الاعتبار مثل تكاليف الرحلة، عدد الأطفال، موافقة اولياء الزمور تحديد مواعيد وجدول الرحلة، نسبة الكبار إلى الصغار، والسلوكات المناسبة للرحلة وغير ذلك (أنظر، قنديل وبدوي، **2003**).

محتوى التربية الاجتماعية والأخلاقية في الطفولة المبكرة

يقوم محتوى التربية الاجتماعية والاخلاقية على المفاهيم والأفكار الأساسية التي تدور حول قطبي الشخصية وهما: الأنا الجسمي والسلوكي والنفسي والأنا الاجتماعي (ابراهيم، **1990**) .

وعليه، يضم محتوى التربية الاجتماعية فعاليات وأنشطة تدعم وحدة الأنا الجسمي والسلوكي والنفسي بما تتضمنه هذه الوحدة من جسم وحواس وحركة، وإدراك وقدرات تخيلية ولغوية، ومشاعر متنوعة، كما يضم فعاليات تنمي الأنا الاجتماعي بما يتضمنه من مهارات حركية ولغوية وتذكرية للتفاعل مع الآخرين.

ونوجز محتوى المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية المقدمة لطفل الروضة في النقاط الآتية:

1- فعاليات لتنمية ذات الطفل الجسمية والنفسية. مثل: ألعاب الحواس، والحركة، والتعبير عن الذات والمشاعر.

2- ألعاب لتنمية مفهوم الدور الاجتماعي. مثل العاب الميميكا (الإيماء) والمحاكاة الارادية واللعب التظاهري ولعب الدراما الاجتماعية بشكل عام.

3- انشطة وألعاب لتنمية القيم والدوافع والاتجاهات الاجتماعية والاخلاقية والدينية مثل: الانتماء، التواضع وعدم التعصب، الإيثار والمساعدة والتعاون، الصداقة، الصدق والأمانة، الطاعة والنظام، الثقة بالنفس، تحمل المسؤولية، والآداب الاجتماعية كآداب السلام والحديث... الخ.

(انظر، الناشف 1997 ابراهيم 1990 قنديل وبدوي، 2003 Hess and Croft, 1975, Todd and Heffer- (man,1977

الفصل الثاني **2**

تطور النمو الاجتماعي

- نظريات النمو الاجتماعي

(النظرية الفرويدية، النفسية الاجتماعية، المعرفية، السلوكية، نظرية بولبي، التعلم الاجتماعي)

- مظاهر النمو الاجتماعي في الطفولة المبكرة
- العوامل المؤثرة في النمو الاجتماعي للطفل

أكد علماء النفس على ان النمو عملية ديناميكية مستمرة، وعلى الرغم من أن كل مرحلة من مراحل النمو تتصف بسمات خاصة ومظاهر مميزة إلا أنه عملية معقدة، ومظاهره متداخلة ومترابطة، ترابطاً وثيقاً.

وعليه فان النمو الاجتماعي يتأثر بالنمو الانفعالي، إذ يساعد الاتزان الانفعالي على تكوين علاقات ايجابية مع الآخرين، من ناحية اخرى يرتبط النمو الانفعالي والاجتماعي بالنمو العقلي ففي الأعم الأغلب نجد أن الأكثر ذكاء اكثر قدرة على النمو الانفعالي والاجتماعي، كما ان النمو الجسمي ليس ببعيد عن هذا التأثر والتأثير، فقد قيل: العقل السليم في الجسم السليم، فالفرد الذي يعاني من نقص في جسده وحواسه اقل قدرة على التوافق النفسي والاجتماعي من الفرد السليم جسمياً. إن جوانب النمو تؤثر في بعضها بعضاً داخل منظومة الشخصية، وما الفصل بينها إلا من أجل الدراسة والبحث فقط.

ويتأثر النمو الانفعالي والاجتماعي عند الفرد بالنضج والبيئة فجميع الناس يضحكون ويبكون ويغضبون ويبتهجون، كما تؤثر العوامل البيئية في النواحي الانفعالية والاجتماعية فالتعب ، على سبيل المثال، يزيد من قابلية الفرد للغضب والعدوان.

إن الطفل يكتسب الخبرات المتنوعة عن طريق التنشئة الاجتماعية كالأسرة والروضة والمدرسة وجماعة الرفاق، ووسائل الاعلام ودور العبادة. وتعد الأسرة من اهم وسائط التنشئة الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة فهي لا تقدم له الغذاء فقط لكي ينمو ويكبر، ولكنها أيضاً تشبع حاجاته النفسية كالحاجة الى الحب، وإلى التقدير، وتعلمه الدور المناسب لسنة وجنسه، وتنمي مفهومه عن ذاته، وتبني ضميره، وتزوده بالمعايير الاجتماعية التي تساعده على تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي، وإلى جانب مؤسسة الأسرة هناك جماعة الرفاق في الروضة، فالطفل في هذه المرحلة يتأثر كثيراً بكل ما تتضمنه بيئة الأسرة والروضة من أفراد ومثيرات أخرى.

نظريات النمو الاجتماعي

منذ قديم الزمان حاول الإنسان تفسير سلوكه، وتساءل لماذا وكيف يفكر، ولماذا ينفعل ويسلك سلوكاً اجتماعياً. ونظراً لتعدد المفكرين والباحثين تنوعت التفسيرات والإجابات إلى أن نشأ علم النفس وحاول من خلال مدارسه المتنوعة الإجابة على هذه الأسئلة وتلك التي ترتبط بمجاله وموضوعاته فكانت النظريات السيكولوجية حول النمو العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي. ونتناول في هذا المجال اشهر النظريات في مجال النمو الاجتماعي:

أولاً : النظرية الفرويدية.

ثانيـاً : النظرية النفسية الاجتماعية لاريكسون.

ثالثـاً : النظرية المعرفية لبياجيه.

رابعـاً: نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا وولترز.

خامسا: نظرية بولبي.

أولاً: النظرية التحليلية لفرويد

قدم فرويد اعمالاً كبيرة تختص بنمو الشخصية او على وجه الخصوص بنشأة المشكلات الإنفعالية والأمراض النفسية. ولم يكترث فرويد بالصفات الظاهرة في الشخصية إلا من حيث دلالتها، وكان جل اهتمامه منصباً على اعماق الشخصية ومكوناتها الداخلية.

ويؤكد فرويد ان السلوك عملية نشطة وانها بعيدة عن ان توصف بالسكون والاستقرار. وهذا يعني أن ما لدينا من خبرات في حالة عمل دائم وان الآثار التي تأتي عن سلوك ما تؤثر في ذلك السلوك في المستقبل (الرفاعي، 1987).

مكونات الشخصية (عناصرها):

يتكون الجهاز النفسي عند فرويد من الهو والأنا والأنا الأعلى. والهو منبع الطاقة الحيوية النفسية التي يولد بها الفرد، وهو يحتوي على كل ما هو كائن وثابت في تركيب الجسم فهو يضم الغرائز والدوافع الفطرية والعدوانية، وهو الصورة التي يتناولها المجتمع بالتهذيب والتحوير، وهو بعيد عن المعايير الاجتماعية لا يعرف شيئاً عن المنطق ويسيطر على نشاطه مبدأ اللذة والألم اي انه يندفع إلى إشباع دوافعه اندفاعاً عاجلاً في أية صورة وبأية ثمن ودون اعتبار للنتائج.

أما الأنا فتعد حلقة اتصال بين حياة الواقع واللاشعور وهي منطقية خلقية، تهتم بالمعايير الاجتماعية وتخضع لمبدأ الواقع. والأنا تتكون تدريجياً من تفاعل الفرد مع البيئة وعادة تؤجل الأنا اشباع الدوافع او تغير طريقها الفطري الى طريق مقبول اجتماعياً وتتعرض في ذلك لعوامل ثلاثة، كل منها في غاية القوة، وهي عالم الواقع بقوانينه ومعاييره، الحاح الرغبات الغريزية، والأنا الأعلى. اما الأنا الأعلى فهو مخزن المثاليات والاخلاق والضمير وهو لاشعوري إلى حد كبير، وينمو مع نمو الفرد ويتأثر في نموه بالوالدين والشخصيات المحبوبة، كما أنه يتعدل بازدياد ثقافة الفرد وخبرته (انظر زهران، 1988 يونس، 1985)

مستويات الحياة النفسية الشعور واللاشعور وما قبل الشعور:

يتكون الشعور من كل شيء يعيه الفرد في لحظة معينة. أما ما قبل الشعور فيتكون من الذكريات المخزونة والتي لا يفكر فيها الفرد في اللحظة الحاضرة، ولكن من الممكن استدعاؤها عن طريق تداعي الأفكار. واللاشعور هو اكبر المستويات ويتكون من الذكريات التي تؤثر في التفكير والسلوك، ولكن لا يمكن استدعائها، وتظهر فقط في الأحلام وفي خبرة التنويم الايحائي والتداعي الحر (زهران، 1999).

حيل الدفاع النفسي:

ذكر فرويد ان الفرد يلجأ لحيل الدفاع النفسي لكي يتخلص من الصراعات التي تواجهه اثناء حياته ومن هذه الحيل: النكوص، الإسقاط، الكبت (انظر داود ، 1992).

العوامل الاجتماعية:

اهتم فرويد بالعوامل الاجتماعية ولكننا نجده يعزو العديد من العوامل الاجتماعية الى دوافع غريزية، فهو يرجع الاضطرابات العاطفية الى الغريزة الجنسية، والإبداع إلى إعلاء هذه الغريزة والحرب الى غريزة الموت (زهران، 1988).

مراحل النمو النفسي الجنسي:

يتم فهم السلوك في رأي فرويد عن طريق تحديد مركز الطاقة الشبقية او اللبيدو. واعتقد ان اللبيدو يؤثر في جميع خلايا الجسم، إلا أنه يتركز في بعض مناطق الجسم اكثر من غيرها، وتصبح بالتالي مناطق الإحساس باللذة، وهذه المناطق تختلف باختلاف العمر وقام فرويد بتقسيم العمر الى مراحل على اساس اللبيدو وهذه المراحل هي:

المرحلة الفمية: وتمتد من الميلاد حتى نهاية السنة الأولى.

تتركز معظم تفاعلات الرضيع مع بيئته حول فمه الذي يعد مصدر الاحساس باللذة، وتعد التغذية النشاط الأكبر اهمية بالنسبة للرضيع. وللفم وظائف متعددة مثل البلع والامساك والعض، وكل نمط من انماط الوظائف السابقة يعد نموذجاً اولياً لبعض سمات الشخصية المستقبلية فمثلاً العض قد يتضمن لذة فمية عدوانية، وقد يزاح ليأخذ صورة الجدال أو السخرية.

المرحلة الشرجية: وتمتد من نهاية السنة الأولى حتى السنة الثالثة.

وترتبط هذه المرحلة بنشاطات الطفل في مواقف تدريبية على ضبط عمليات الإخراج، إذ تعد هذه العملية أول تجربة دقيقة يواجهها الطفل عند احتكاكه بالسلطة الخارجية والنظام. وقد يترك التدريب على عمليات الاخراج آثاراً لا تنمحي على شخصية الفرد مستقبلاً، فإذا استخدمت الأم القسوة في عملية التدريب على النظافة، فقد يميل الطفل الى البخل او القسوة او نوبات الغضب.

المرحلة القضيبية: وتمتد من نهاية السنة الثالثة حتى السادسة.

يهتم الطفل في هذه المرحلة باعضائه التناسلية باعتبارها مصدر إشباع ولذة، والظاهرة الرئيسة في هذه المرحلة هي عقدة اوديب والكترا إذ ينمي الطفل تعاطفاً متزايداً للوالد من الجنس المعاكس فالبنت تميل لأبيها والولد يميل لأمه. ومن وجهة نظر فرويد يقودهم هذا الى الشعور بالذنب إلا ان حب ورعاية الوالدين وإدراك الطفل للتشابه بينه وبين الوالد من نفس الجنس يساعدان الطفل على تقمص الدور المناسب للجنس، وهذه مسألة في غاية الأهمية في مجال التنشئة الاجتماعية إذ تبدأ البنت بتقمص شخصية والدتها ويبدأ الولد بتقمص شخصية والده.

مرحلة الكمون: وتمتد من سن السابعة وحتى الحادية عشر.

تتسم الحاجات الجنسية هنا بالهدوء النسبي. وتنمو مشاعر الحب لدى الطفل نحو افراد من خارج اسرته. ومن الناحية الاجتماعية تقوى علاقة الطفل برفاقه في المدرسة واصدقائه. إلا ان هذه المرحلة توصف بأنها مرحلة السكون الذي يسبق العاصفة على اعتبار انها ممهدة لمرحلة المراهقة.

3- المرحلة التناسلية (المراهقة والرشد)

تشكل الأمور الجنسية محور الاحساس بالسعادة، كما تظهر لدى الفرد صراعات نفسية بسبب استثارة الغرائز الجنسية وكيفية اشباعها ونتيجة الصراع بين الاستقلالية والارتباط بالوالدين .

لقد ذكر فرويد بأن عدم اشباع الدوافع الأولية للطفل خلال السنوات الأولى في مراحل الطفولة سيحدث له نوع من التثبيت الذي يعوقه لدرجة ما عن التوافق والتكيف مع مواقف الحياة. وعندما تكون الاثابة خلال المواقف الناجحة للنمو غير كافية، اي يحدث لها احباط (فشل) فان الطفل يرتد إلى أنماط سابقة من السلوك قد لا تتوافق مع عمره الزمني حيث يبحث

عن الاثابة. وقد اطلق فرويد على هذه العملية النكوص. وهذه التفسيرات الخاصة بالاحباط والنكوص ترتبط بتتابع النمو، إذ يرى فرويد ان الطفل يتقدم سلوكه من المرحلة الفمية الى المرحلة الشرجية الى القضيبية وأخيراً الى المرحلة الجنسية. والخبرات التي يكتسبها الطفل خلال هذه المراحل تترك آثاراً واضحة في ملامح الشخصية طيلة العمر. هذا وقد اكد فرويد على اهمية الطفولة المبكرة باعتبارها مرحلة عمرية اساسية في بنية الشخصية (احمد والشربيني 1998).

وفيما يتعق بموقف التثبيت الذي اشار إليه فرويد فإن الطفل قد يتوقف او يثبت عند سلوك معين اذا استشعر اللذة او المتعة بدرجة اكبر أو أقل مما ينبغي خلال مراحل النمو في الطفولة المبكرة فالإحساس باللذة في المرحلة الفمية سواء كانت هذه اللذة قليلة غير كافية او مفرطة وزائدة، فإنها قد تخلق مشكلات دائمة في مرحلة الرشد، إذ يترتب عليها الافراط في التفاؤل او التشاؤم او إدمان الخمور. اما التثبيت خلال المرحلة الشرجية فقد يؤدي الى الشح او البخل او السلوك العدواني او الوساوس القهرية.

نقد نظرية فرويد.

1- اسهمت هذه النظرية في المجال العلمي وفي مجال العلاج النفسي لكن العديد من مقولاتها بنيت على نتائج دراسة المرضى أكثر من الأصحاء.

2 - ركز فرويد أكثر مما ينبغي على الغريزة الجنسية وأكد اكثر مما يجب على أثرها في سلوك الفرد ونموه الاجتماعي.

3 - أهتم فرويد بالدوافع البيولوجية للسلوك اكثر من الدوافع الاجتماعية كما اهتم بالسلوك الداخلي اكثر من السلوك الظاهري.

4 - أكد على أهمية الماضي في تفسير سلوك الفرد ونموه وتجاهل أهمية تفسير السلوك في ضوء اهداف الفرد المنشودة.

ثانياً: النظرية النفسية الاجتماعية (اريك أريكسون)

يعد إريك اريكسون من علماء النفس التحليليين الذين عدلوا افكار فرويد وأثروا النظرية التحليلية بمقولاتهم.

وقد قام أريكسون بتكوين نظرية في النمو وبإمكاننا ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين هذه النظرية ونظرية فرويد عن طريق عرض الآتي:

أوجه التشابه

- يتفق أريكسون مع فرويد في أن النمو يسير في مراحل.
- يعتقد أريكسون مثل فرويد بوجود فترات حرجة للنمو.

اوجه الاختلاف

- صنف فرويد مراحل النو الانساني بناء على النمو النفسي الجنسي، بينما صنفها أريكسون وفق النمو النفسي الاجتماعي.
- رأى اريكسون على عكس فرويد ان المشاكل الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد أثناء نموه أكثر أهمية من المشاكل البيولوجية والجنسية.
- أكد فرويد على اهمية السنوات الخمس الأولى في تشكيل شخصية الفرد في المستقبل، في حين رأى اريكسون ان الفرد يواجه فترة حرجة وأزمة في كل مرحلة من مراحل عمره المختلفة، وعليه ان يحلها قبل ان ينتقل من مرحلة الى اخرى، لأن عدم حلها يوقعه في مشكلات نفسية. ومعنى هذا ان الشخصية في نظر اريكسون تنمو باستمرار وطوال فترة الحياة.
- قسم فرويد مراحل النمو الى خمس مراحل، بينما قسمها اريكسون الى ثماني مراحل.

إن المراحل الثمانية التي حددها اريكسون هي نتاج عملية التطبيع الاجتماعي. وقد افترض اريكسون هذه المراحل افتراضاً ولم يتوصل اليها عن طريق اعمال تجريبية وذلك ان خبرته الطويلة في العلاج النفسي مكننة من وضع نظرية توائم الى حد كبير الواقع الاجتماعي.

نتحدث عن مراحل اريكسون من خلال الآتي:

أ- تعلم الثقة مع التغلب على الإحساس بالشك

تضم هذه المرحلة العامين الأول والثاني من عمر الطفل وهي تقابل مرحلة الرضاعة. وتتطلب حاسة الثقة شعوراً بالراحة الجسمية والحد الأدنى من تجربة الخوف والاحساس بالأمان فإذا توفر للطفل ذلك فإنه سيشعر بالثقة ويبسطها لتشمل تجارب جديدة. أما الإحساس بعدم الثقة أو الشك فانها تنشأ من الخبرات الجسمية والنفسية السيئة وتؤدي الى الإحساس بعدم الأمان، والخوف من توقع الخبرات غير السارة في المستقبل (**ماير 1992**).

إن الطفل في هذه المرحلة يقابل مجتمعه بفمه، إنه يتلقي الحب والرعاية من خلال عملية المص والانضمام. ومع ذلك فانه لا طول مدة الاتصال الفمي ولا كمية الطعام هي التي تحدد

نوعية الخبرة (ثقة او عدم ثقة) ولكن طبيعة الاتصال الشخصي ومدى الاحساس بالراحة الجسمية والنفسية التي تولدها عملية الرضاعة. ويقسم اريكســون هذه المرحلة الى (قناوي 1992):

أ - **مرحلة فمية نفسية حسية:** وتتسم بعمليات الإمساك والمص من خلال الفم والانضمام بجسد الأم أثناء عملية الرضاعة وفيها يتلقى الطفل الحب ويعطيه فيشعر بحب أمه ورعايتها له من خلال تدليله وتخليصه من كل ما يضايقه من برد وجوع وألم... ومع نمو الطفل ونمو حواسه وتآزرها ونجاحه في خبراته البسيطة يزداد شعوره بالثقة.

ب - **المرحلة الفمية الثانية (السنية العضية):** عندما تبدأ أسنان الطفل في الظهور يستخدم أسنانه الجديدة للإمساك والعض والقبض وللتعامل مع بيئته الاجتماعية. ويفسر أريكسون هذه الرغبة في الإمساك والقبض بأنها رد فعل للصعوبة في التنفس أو العض أو غير ذلك من الصعوبات الجسمية المبكرة غير أن الإمساك والقبض عن طريق العض كثيراً ما يسبب ضيق الأم وانسحابها مما قد يشعر الطفل بعدم الثقة.

إن النمو الفمي هو بداية لتجربة مستمرة وثابتة في العلاقة بين الأم والطفل وهذه التجربة هي مهد الثقة الذي يشعر الطفل بأنه باستطاعته الثقة على الدوام، الثقة بنفسه وبالعالم الذي يعيش فيه.

2 - **تعلم الاستقلال الذاتي ومقاومة الخجل والشعور بالعار.**

تمتد هذه المرحلة من السنة الثانية إلى الرابعة من عمر الطفل وتتمثل فيها الأزمة الثانية وفي هذه المرحلة يتم تدريب الطفل على عادات الإخراج. وتقابل هذه الفترة المرحلة الشرجية عند فرويد.

في هذه الفترة يكون الطفل قد اكتسب الثقة بأمه والعالم المحيط به فيكون قادراً على الإحساس بالاستقلال الذاتي. ونظراً لعملية النضج السريعة يصبح الطفل مؤهلاً للقيام بحركات خفيفة ومتسقة راغباً في استطلاع عالمه بنفسه وتأكيد إحساسه بالاستقلال الذاتي ولكنه في الوقت نفسه ما زال يعتمد على الآخرين في العديد من الأمور مما يخلق لديه إحساساً بالخجل. لذلك يحتاج الطفل في هذه المرحلة لتوجيه عطوف وتعاون مثمر حتى لا يشعر بالخجل (ماير 1992).

وثمة أهمية بالغة للعب في هذه المرحلة، إذ يوفر للطفل بيئة آمنة يستطيع من خلالها تنمية استقلاله الذاتي ومقاومة الشك والخجل .

3 -تعلم المبادأة والتغلب على الإحساس بالذنب.

تحدث الأزمة الثالثة في حياة الفرد عند بداية سن اللعب الجماعي أي في حوالي الثالثة والنصف أو الرابعة وتمتد طوال سنوات ما قبل المدرسة.

يطلب من الطفل في هذه المرحلة أن يضطلع بمسؤولية نفسه وما يضمه عالمه الخاص من لعب وممتلكات. والطفل هنا بعد أن يتعلم بعض السيطرة على نفسه وبيئته يستطيع أن ينجح في مجالات اجتماعية عديدة، فإحساسه بالمبادأة يتخلل معظم حياته ويشعر بذاته وأن لحياته هدفاً.

ويرى اريكسون ان النضج يساعد الطفل على السيطرة على مهارات القفز والمشي والجري بعد أن يكون قد سيطر على مهارات الأخذ والإمساك. وعليه فهو يكون قادراً على التحرك بحرية ونشاط في بيئته المتنامية باستمرار وفي الوقت نفسه يساعده نموه اللغوي على إثارة العديد من الأسئلة بهدف فهم بيئته وما يدور فيها. إن اللغة والحركة تسمح للطفل ان يوسع من نشاطاته وقدراته الكامنة وابتكاراته. إنه الآن يواجه عملية تعلم نشطة ويشترك معظم الوقت مع أطفال من سنه، ويلاحظ الفروق الجنسية بين الأولاد والبنات، ويدرك أن له متطلبات وحقوق وفي الوقت نفسه يدرك ان هناك معايير اجتماعية وان هناك أموراً لا ينبغي أن يفعلها فيخشى أن يكون قد تجاوز حدوده ويتساءل ما الذي ينبغي ان يفعله كولد او كبنت وما الذي لا يجب ان يفعله وأمام هذه الانجازات والتصورات تخلق هذه المرحلة لحظات من الشعور بالانجاز ولحظات من الخوف والتردد والشعور بالذنب.

إن الطفل في هذه المرحلة يحتاج الى تنمية شعوره بالمسؤولية والتعاون مع الآخرين ومشاركة الكبار له أثناء اللعب، كما يحتاج الى تنمية إحساسه بالإنتماء لوالديه بداية لأن هذا يساعده في النجاح في العديد من الأمور في مستقبل حياته. إن تلبية هذه الحاجات لطفل هذه المرحلة من خلال علاقة طافحة بالحب تساعد الطفل في التغلب على الإحساس بالذنب وتنمية إحساسه بالمبادأة وبذاته ومعرفة ما هو متوقع منه كولد أو بنت وانمائه في اطار ثقافته .

4 -الاحساس بالاجتهاد والتغلب على الإحساس بالنقص

وتمتد من سن سبع سنوات حتى حوالي (11) سنة، وهي تقابل سنوات المدرسة الابتدائية. والموضوع الرئيس في هذه المرحلة إصرار الطفل على السيطرة على الواجبات التي أمامه إذ ان عليه اتقان الدراسات الاجتماعية والقراءة والحساب ولكي يحقق ذلك فإنه يبذل نشاطاً متزايداً في الإنتاج ولكن الشد المستمر نحو مستوى سابق أقل إنتاجاً يولد له الخوف وأنه ما زال طفلاً

او شخصاً غير كامل الأمر الذي قد يؤدي به إلى الإحساس بالنقص. وفي الفترة من سن السابعة الى الحادية عشرة تقريباً يحاول الطفل أن يحل تلك المخاوف من الشعور بالنقص لذلك فهو ينتهز كل الفرص المتاحة لكي يتعلم بالعمل ويجرب بالمهارات الأولية التي تقرها الثقافة التي يعيش فيها محاولة منه لكي يكون شخصاً ذو كفاءة (ماير: 1992).

والطفل في هذه السن يعتمد على المظهر الاجتماعي ويتضمن لعبه مواقف من الحياة الواقعية بعد أن كان لعبه في السابق إيهامياً، كما أنه يلعب لعباً منظماً ويشارك في النشاطات الرسمية للحياة، كأن يتعلم التعامل مع الجماعة وفقاً لقواعد عامة.

وتكتسب جماعة الأقران أهمية خاصة في هذه المرحلة إذ يساعدون الطفل في تحقيق ذاته واحترامه لها ويصبح الطفل شخصاً ذو قدرات معرفية متزايدة، وقدرة على التفاعل مع مجموعة اكبر من الناس الذين يهتم بهم والذين يفهمهم. والطفل يستطيع ان يعبر هذه المرحلة بسلام الى المرحلة اللاحقة اذا استطاع ان يلبي متطلباتها اما اذا فشل في ذلك فسيتولد لديه احساس بالهزيمة وشعور بالنقص.

5- تعلم الهوية أو الإحساس بالذاتية والتغلب على الإحساس بتشتت الدور

إن اكتساب الإحساس بالذاتية ضروري لاتخاذ قرارات الكبار مثل اختيار المهنة أو شريك الحياة وهنا يحاول المراهق جاهداً الإجابة على السؤال من أنا ومن أكون. والمراهقون في هذه المرحلة يعانون من بعض مشكلات التكيف واضطراب الهوية وكثيراً ما يعبر الذكور عن هذا الاضطراب في شكل تمرد وعصيان على أوامر الآباء. ويعتقد أريكسون أن الأزمة الرئيسة التي تميز المراهقة هي أزمة البحث عن الهوية. ففي هذه المرحلة تختلط الأدوار التي يتطلع المراهق لاختيارها، فهو يريد ان يحقق دور الراشد المستقل عن الأسرة، والصديق المخلص لأصدقائه، وفي الوقت نفسه الإبن الطيب في أسرته. ولا شك أنها أزمة حقيقية تواجه المراهق للتوفيق بين المتطلبات المتعارضة لهذه الأدوار، كما أنه في بحثه عن هذا التوفيق بين التوقعات المختلفة لكل دور قد ينجح متجاوزاً أزمته وبالتالي مشكلا هويته ومبادئه الشخصية (ابراهيم 1985) فيشعر بالثقة والإنجاز بدلاً من البلادة والفشل والتشتت.

6 - الإحساس بالألفة وتجنب العزلة

يبدأ الفرد حياته في هذه المرحلة كعضو كامل في المجتمع ويبدأ القيام بمهمة المشاركة الكاملة في مجتمعه، ويتحقق له النضج النفسي الذي يتطلب نمواً اجتماعياً نفسياً. وقد اطلق

أريكسون على هذه المرحلة اسم مرحلة الإحساس بالألفة لأن النضج النفسي يتطلب ألفة اجتماعية مع شريك من الجنس الآخر ليتمكن من اختيار شريك في العلاقات الزوجية باعتباره إنساناً وكائناً اجتماعياً، وتبدأ غريزته الاجتماعية في التفتح إلى الخارج بالخروج من العزلة الاجتماعية إلى الشلة الاجتماعية وتتبلور رغبته في معرفة العالم الخارجي من خلال التعامل مع الآخرين واختيار شريك الحياة. وبذلك يكون الفرد قد ساهم بدوره في المشاركة الاجتماعية لإعداد النمو السوي لذريته المرتقبة. أما عن تجنب الإحساس بالعزلة فإن اريكسون يشير إلى أزمة النمو التي تصيب الفرد في هذه المرحلة عند بقائه أعزب إذ عليه التغلب على العزلة الاجتماعية. وعلى هذا فإن هدف الشاب في هذه المرحلة يدور حول تأكيد الذات والبحث عن الهوية بالانفصال عن الأسرة تمهيداً لاستقلال أسري خاص به. كما أن ممارسته لعمله يعد استعداداً وتدريباً على العطاء للمجتمع (قناوي، 1992).

إن النجاح في المراحل السابقة يساعد الفرد هنا على الشعور بالألفة والصداقة الحميمة التي يمكن أن يقوم على أساسها الزواج الناجح، أو الصداقات الحقيقية الدائمة، بينما يؤدي الفشل في ذلك الى العزلة والانطواء .

7 - **تعلم الإنتاجية وتجنب الاغراق في الذاتية والجمود.**

في مرحلة الشباب يتطلب النمو النفسي السليم تعلم الانتاج والعطاء في العمل والزواج.

إن الفرد في هذه المرحلة يعمل على تأسيس وحدة جديدة تقوم على الثقة والألفة المتبادلتين ويشمل هذا اعداد منزل للبدء بدورة جديدة من النمو من خلال تقسيم العمل في داخل المنزل المشترك. إن الرباط الزوجي يصلح كأساس لضمان الرعاية والنمو السوي للجيل الجديد.

ومن المفيد القول: إن احساساً بالمسؤولية يتضمن المسؤولية الأبوية تجاه الأطفال وتعليمهم، كما يشمل مهنة الفرد، فحياة كل فرد تتضمن الحب لأطفاله وكذلك لعمله ولأفكاره. إن حياته الشخصية والخلقية والفكرية وكذلك مجتمعه الكبير يجب أن يصيرا واحداً (ماير 1992).

إن الفشل في تحقيق متطلبات هذه المرحلة يؤدي إلى انطواء الانسان على نفسه وانغلاقه والتقوقع داخل أنانيته.

8 - **تعلم التكامل مقابل الاحساس باليأس**

إذا كانت المرحلة السابقة تعد أطول مراحل العمر وأكثرها خصوبة وعطاء فإن هذه المرحلة هي نهاية المطاف إذ تخبو بالتدريج طاقة الفرد وقدرته على الإنتاج لكن الفرد يكون قد ضمن

النمو للجيل الجديد واكتسب رؤية أكمل وحقق كل ما يصبو إليه من ثقة وتكامل مما يهيء له حلاً ناجحاً لإحساسه باليأس من عدم جدواه كإنسان منتج، ويتولد لديه إحساس بالحكمة وتكوين فلسفة جديدة للحياة وهذا الإحساس بالتكامل والشمول هو الذي يجعله لا يخاف الموت ويتقبله على أنه نتيجة طبيعية لاستكمال دورة الحياة (قناوي، **1992**).

خلاصة القول، إذا مرت المراحل السابقة بسلام ، فإن الأفراد الناضجين الأسوياء يصلون الى قمة التكيف المتمثل في النمو المتكامل للفرد، بينما يقود الفشل في تحقيق متطلبات هذه المرحلة الى اليأس. من ناحية اخرى، تفيد هذه المراحل الثمانية المربين من آباء ومدرسين في عملية التطبيع الاجتماعي وإثراء الظروف البيئية التي تساعد الطفل والمراهق على النمو السليم.

النظرية المعرفية (بياجيه)

النظرية المعرفية ليست نظرية تعنى في المقام الأول بالنمو والسلوك الاجتماعي. ولكنها اهتمت بتطور العمليات المعرفية عند الطفل منذ ميلاده، وحتى سن الرشد وربطت السلوك الاجتماعي بالتطور المعرفي للفرد.

يرى أصحاب هذه النظرية أن تطور سلوك الفرد الاجتماعي إنما هو عملية تطورية تمر بمراحل محددة مرهونة بتطور البنى العقلية لدى الفرد والعقلانية ثم تبنيه الدور الذي سيقوم به في المستقبل. أي أن فهم الطفل للبيئة الاجتماعية ولسلوكه وسلوك الآخرين يعتمد بشكل أساسي على التطور المعرفي.

ويعد بياجيه من أهم المنظرين في مجال التطور المعرفي للفرد، كما كان له تأثير كبير في العلماء والباحثين الذين أكدوا على هذا الجانب من التطور الإنساني.

لقد أوضح بياجيه أن الطفل أثناء عملية التعلم عنصر إيجابي فعال وليس مجرد مستقبل للمعرفة. إنه يتلقي الخبرة من العالم الخارجي ويتفاعل معها، يوظف بناه الفكرية ليسلك سلوكاً ملائماً. ومن المعروف أن نظرية بياجيه تقوم على عمليتين رئيستين هما: التمثل والمواءمة، وتشير عملية التمثل إلى النشاط الذي يقوم به الطفل لتحويل ما يتلقاه من أشياء أو معلومات إلى بنى خاصة به وتشكل جزءاً من ذاته. أما عملية المواءمة فهي النشاط الذي يقوم به الطفل ليتكيف أو يتوافق مع العالم الخارجي الذي يحيط به. ويعزو بياجيه عملية النمو العقلي عند الأطفال إلى النشاط المستمر لهاتين العمليتين وبشكل متكامل ونشط (ميلر، **1994**).

وقد وضع بياجيه عدة مراحل للنمو المعرفي وهي (نشواتي، **1996**):

1- المرحلة الحسية الحركية: وتمتد من الولادة حتى نهاية السنة الثانية تقريباً.

2- مرحلة ما قبل العمليات: وتقع بين نهاية السنة الثانية والسنة السابعة.

3- مرحلة العمليات المادية: وتمتد من السنة السابعة حتى الحادية عشرة.

4- مرحلة العمليات المجردة.

ونحن في هذا المجال سنناقش هذه المراحل من حيث ارتباطها بالنمو الاجتماعي للطفل والمراهق والراشد.

1 - **المرحلة الحسية الحركية** (- 2)

لا يعي الطفل في بداية هذه المرحلة استقلال جسمه عن المثيرات البيئية المحيطة به، كما أنه لا يعي العلاقات الحسية بينه وبين المثيرات إلا أنه يدرك تدريجياً استقلاله عن البيئة. كما يساعده نموه الجسمي والحسي واللغوي على التعرف على بيئته واكتساب مزيد من المعلومات عنها. وبإيجاز، من أهم الخصائص الاجتماعية لهذه المرحلة تطور الوعي بالذات وبدء عملية اكتساب اللغة (نشواتي، **1996**) .

ان الطفل في هذه المرحلة يتحول من كائن ضعيف سلبي الى كائن قادر على بعض الكلام والتكيف الاجتماعي.

2- **مرحلة ما قبل العمليات** (2 - 7) :

يتسم الطفل في هذه المرحلة بالتمركز حول الذات إذ يعتقد أن كل شيء يحدث بشكل منظم ووفق خطة محكمة وهو في وسط هذه العمليات، بل هو المسبب لها، ذلك أن جميع الخبرات التي يقابلها الطفل يستدمجها في رصيده المحدود من المعلومات ويتعامل معها من خلال حاجاته مما يحول دون رؤيته للأشياء بطريقة موضوعية. وتمركز الطفل حول ذاته يقوده الى الاعتقاد بأن الجميع يفكرون مثله وأن العالم كله يشاركه أحاسيسه ورغباته وهذا الشعور بالتوحد مع العالم الخارجي يعطيه الإحساس بقدرته السحرية على أن يجعل الكبار يهتمون به ويلتفون حوله ويداعبونه، وهكذا يعتقد الطفل ان العالم خلق من اجله، بل باستطاعته السيطرة عليه، فالشمس والقمر يتبعانه عندما يذهب في نزهة ويستطيع أن ينزل المطر إذا استمر في اللعب.

ومن المظاهر الأخرى لتمركز الطفل حول ذاته عدم قدرته على وضع نفسه مكان الآخرين، فالطفل الذي تعلم التعرف على جانبه الأيمن والأيسر يخطىء عندما تقف قباله . فالطفل هنا يواجه صعوبة في وضع نفسه مكان الآخرين ليس فقط على المستوى العقلي والمادي ولكن

أيضاً من الناحية العاطفية فاستمرار الطفل في مضايقة أمه على الرغم من توسلاتها بأن يتركها وشأنها لأنها تعاني من صداع لا علاقة له بأخلاقياته، وإنما يرجع ذلك الى تمركزه حول ذاته بحيث لا يستطيع ان يرى وجهة نظر الآخرين أو يفهم مشاعرهم (الناشف،1997).

ويرى بياجيه ان التمركز حول الذات يظهر في لغة الطفل فهو في هذه المرحلة لا يستطيع ان يحتفظ لنفسه بالأفكار والخواطر التي ترد في ذهنه، إنه كثير التحدث الى الآخرين إلا انه لا يراعي في حديثه وجهة نظرهم، فهو يتكلم كما لو كان بمفرده، ولا يسأل نفسه إن كان كلامه مفهوماً من سواه، إنه لا يفكر في غيره وهو يتكلم. وبالنسبة للحياة الاجتماعية لأطفال هذه المرحلة فقد لوحظ أن الطفل قبل الخامسة يكاد يعمل لوحده. ومن الخامسة الى السابعة والنصف تقريباً يؤلف جماعات صغيرة، إلا أن هذه الجماعات غير ثابتة ولا منتظمة (بياجيه،2001)

ويشيع في هذه المرحلة اللعب الرمزي والإيهامي فيستخدم الطفل على سبيل المثال العصا وكأنها حصاناً، ويرتبط هذا النوع من اللعب بالطابع الخاص للعمليات العقلية للطفل في هذه المرحلة، أي وضعه المتمركز حول الذات، وبالطابع الفردي الزائد للصور والرموز التي يستخدمها. ومع الخبرة المتزايدة بالبيئة الاجتماعية والمادية يوجد تحول نحو تصور الواقع بشكل أكثر دقة. ويصبح اللعب أكثر تركيباً ومتكيفاً مع الواقع، ويصبح الطفل في الوقت نفسه أكثر تكيفاً من الناحية الاجتماعية ويحتاج نتيجة لهذا الى ان يلجأ بشكل اقل للبدائل الرمزية ولتحريف الواقع (ميللر، 1994).

إن من أهم خصائص هذه المرحلة هو النمو اللغوي واتساع استخدام الرموز وسيادة حالة التمركز حول الذات والتي تظهر في سلوك الطفل العقلي والعاطفي والاجتماعي واللغوي.

3- **مرحلة العمليات المادية** (7 - 11)

يستطيع طفل هذه المرحلة ممارسة العمليات التي تدل على التفكير المنطقي، إلا انها مرتبطة على نحو وثيق بالموضوعات والأفعال المادية المحسوسة، أو بالخبرات التي يمكن استجرارها والعمل طبقاً لها، فإذا أعطي طفل في الثامنة من عمره ثلاثة مكعبات ذات حجوم مختلفة، فإنه يستطيع من خلال الإدراك البصري، ودون القيام بأية مقارنات فعلية بين المكعبات، أن يقول بأن المكعب الأول أكبر من الثاني، وأن الثاني أكبر من الثالث، وبذلك يستنتج أن المكعب الأول أكبر من الثالث. أما إذا حاول القيام بالاستنتاج المنطقي ذاته من خلال استخدام الرموز عوضاً عن الأشياء المادية (المكعبات) كأن نسأله: إذا كان أ > ب، وكان جـ < ب، فاي الحدود الثالثة هو الأكبر؟ فسيواجه صعوبة في الوصول الى الاستنتاج الصحيح. (نشواتي، 1996)

وفي هذه المرحلة تأخذ لغة الطفل شكل الطابع الاجتماعي ويضعف تواتر الأنا في هذه اللغة وتنزع حالة التمركز حول الذات الى الضعف إذ يغدو الطفل قادراً على فهم وجهة نظر الآخرين وكما يقول بياجيه (2001) :إن التمركز حول الذات لا يكون له أثر بالغ إلا قبل السابعة أو الثامنة من العمر، أي إلى السن التي يبزغ فيها التفكير الاجتماعي ويأخذ في الظهور. وحتى بعد السابعة او الثامنة لا يختفي التمركز حول الذات دفعة واحدة، لذا فإن هذه المرحلة هي مرحلة انتقال بين وظائف الفكر قبل المنطقي والفكر المنطقي .

إن الطفل في هذه المرحلة يشارك في الحياة الاجتماعية وهذا يساعده على الانتقال من مرحلة التقليد الى مرحلة التمحيص لسلوكه الاجتماعي، وتحتل الملاحظة والمقارنة والتفهم للآخرين جزءاً هاماً في حياة الطفل.

واللعب والمحادثة هنا يصبحان وسيطاً لفهم العالم المادي والاجتماعي. وأخيراً يتم الوصول الى مستوى جديد وهام في السلوك الاجتماعي عن طريق فهم الآخرين بمقياس مكانهم الاجتماعي (ماير، 1992).

4- مرحلة العمليات المجردة

يمارس الفرد لدى بدء دخوله سن المراهقة أكثر العمليات المعرفية تطوراً وتقدماً، حيث يستطيع التفكير والبحث بعيداً عن الأشياء والموضوعات المادية المحسوسة والخبرات المباشرة بها، فالأشياء لم تعد موجودة في العالم الخارجي فقط، بل هي موجودة في عقله أيضاً. فهو يفكر على نحو مجرد، ويصل إلى النتائج المنطقية دون الرجوع إلى الخبرات المادية أو الخبرات المباشرة (نشواتي، 1996).

لقد اعتبر بياجيه هذه المرحلة هي نهاية المراحل التي يحدث فيها تغير كيفي في تفكير الفرد، واعتبر أيضاً ما يزداد على ما يكتسبه الفرد فيها بزيادة العمر هو ازدياد في الخبرات المعرفية وليس في طريقة التفكير (عويس، 2003) معنى ذلك أن هذا النوع من التفكير يستمر مدى الحياة وينمو كمياً مع زيادة خبرات الفرد وتفاعله مع البيئة المادية والاجتماعية.

إن الفرد في هذه المرحلة يصبح فرداً يفكر إلى أبعد من الحاضر ويكون نظريات عن كل شيء ويشعر بالسعادة في مواقف يعتمد فيها على التصور العقلي. إنه يصبح قادراً على التفكير الاستدلالي، وما هو أبعد من عالمه الواقعي واللحظة الآنية. من ناحية اخرى تنمو لغة المراهق ويصبح لديه مخزوناً من المفاهيم التي يساعده على نمو التفكير والسلوك المعرفي.

إن المراهق في هذه ا لمرحلة يستطيع أن ينمي شخصيته ويطور علاقاته الاجتماعية ويقيم وجهات النظر الاجتماعية نظراً لقدرته على التفكير الاستنتاجي.

ويرى بياجيه أنه إذا كانت الطفولة تتسم بالخضوع للكبار وسيطرتهم فإن المراهقة تتسم باكتساب قيم جديدة تساعد المراهق في الوصول، عند نهاية هذه المرحلة، إلى مستوى عال من التوازن. ويتصف هذا التوازن بأربعة مزايا اجتماعية هي:(ماير 1992)

1 - يصبح العالم الاجتماعي موحداً ذا قوانين وقواعد ووظائف.

2 - يتلاشى التمركز حول الذات وينطلق نحو الشعور بالتكامل والتكافل الاجتماعي.

3 - يعتمد تطور الشخصية على تغير القيم عن طريق الاتصال الذاتي والتبادل الاجتماعي بدلاً من مجرد المحاكاة.

4 - يحل معنى وقيمة المساواة محل الخضوع لسلوك الكبار.

وبناء على نمو التفكير في هذه المرحلة يرى بياجيه ان الراشد يفكر تفكيراً اجتماعياً حتى إذا كان منهمكاً في عمل شخصي خاص به فهو يضع في اعتباره وجهة نظر الآخرين وصورتهم، وهذه الصورة الذهنية تلازمه طيلة عمله فتحمله على أن يناقش مناقشة موصولة ومن ثم يكون عمله متكيفاً للمجتمع خاضعاً للضبط الاجتماعي في كل خطوة من خطواته. إن الراشد كلما تقدم في تفكيره الخاص ازدادت قدرته على النظر إلى الأمور من وجهة نظر الغير وعلى أن يجعلهم يفهمون ما يريد (بياجيه، 2001)

ومن مناقشة وجهة نظر بياجيه نجد أن كلما نما التفكير قل التمركز حول الذات شيئاً فشيئاً إلى أن تخبو فاعليته، وتزداد القدرة على فهم الآخرين والشعور بهم.

نظرية بولبي:

يرى بولبي (Bowlby 1973) أن الارتباط والتعلق الانساني له أساس بيولوجي ولا يمكن فهمه إلا في إطار تطوري. ويهدف هذا التعلق الى وضع الطفل في اتصال وثيق ببعض أفراد الجنس البشري. ويظهر في سلوكات الطفل نحو الكبار الذين يقدمون له الحب والرعاية. ومن مظاهر هذه السلوكات التي يظهرها الطفل ليحرص على حب الآخرين ورعايتهم له: التثبت، الملاحقة، المص، البكاء والابتسام.

ويمر الطفل في ثلاث مراحل للتعلق، وهي:

1 - مرحلة اللااجتماعية أو عدم التعلق الاجتماعي، وتمتد من الميلاد حتى نهاية الشهر الأول. وعلى الرغم من أن الطفل في هذه المرحلة لا يدرك ذاته بوصفها متميزة عن الآخرين، إلا أن الآخرين لهم أهمية كبيرة في هذه المرحلة، إذ أنهم يظهرون له الحب مما يجعل هذه المرحلة شرطاً اساسياً لتطور الارتباط والتعلق في المراحل التالية.

2 - مرحلة ما قبل الاجتماعية او مرحلة التعلق غير التمييزي: وتمتد حتى الشهر السابع تقريباً ويتعلم الطفل في هذه المرحلة أن يستجيب للكبار من حوله. وعلى سبيل المثال يصبح وجه الإنسان احد مثيرات سلوك الطفل بغض النظر عن هذا الوجه. وتسمى هذه الابتسامة بالابتسامة العامة أي أنها لا ترتبط بوجه مميز.

3 - المرحلة الاجتماعية أو مرحلة التعلق التمييزي: وتبدأ هذه المرحلة بعد الشهر السابع تقريباً وهنا يظهر الطفل احتجاجه اذا غابت أمه عن ناظريه، إنه يميز أمه ويتعلق بها، كما أنه يظهر التعلق بغير فرد من الأفراد الذين يتفاعلون معه.

لقد حرص بولبي على التأكيد على أهمية سلوك الارتباط وتطوره البيولوجي الغريزي فالطفل - على سبيل المثال- يرى الوجه الإنساني، يبتسم، فترد الابتسامة، فيناغي او يتحدث، فيحمل ويقبل... وهكذا يستمر الارتباط وينمو التعلق.

نظرية التعلم الاجتماعي:

يتضمن السلوك الاجتماعي دائماً تفاعلاً بين شخصين أو أكثر، وينشأ هذا السلوك عن تفاعل مجموعة من العوامل الشخصية مع مجموعة من العوامل البيئية. ويرى البرت بندورا صاحب نظرية التعلم الاجتماعي، ان السلوك الاجتماعي يميل إلى التعميم، ولأن يكون ثابتاً لفترة طويلة من الزمن، فالشخص الذي يميل الى التصرف بعدوانية في موقف معين من الممكن أن يكون عدوانياً في كثير من المواقف المشابهة. وتلعب الملاحظة والتقليد دوراً كبيراً في التعلم الاجتماعي، فالطفل على سبيل المثال يتعلم اشياء كثيرة نتيجة لملاحظة والده وتقليده. وترى هذه النظرية ان الفرد إيجابي بطبيعته ، فهو يتأثر بالبيئة ويؤثر فيها، كما أنه يتعلم وينمو من خلال معرفته بالعالم الخارجي التي ترتبط بمستوى النضج والنمو المعرفي.

ويساهم التعزيز ايضاً في عملية اكتساب السلوك الاجتماعي سواء كان هذا السلوك سلبياً كالعدوان او ايجابياً كالمساعدة والإيثار. فقد ذكر باندورا **(Bandura, 1977)** أن تقديم المساعدة للآخرين سلوك جيد ومرغوب فيه، كما أن هذه المساعدة هي بمثابة تعزيز ومكافأة.

لقد أكد باندورا وولترز على أهمية دور التعزيز والمحاكاة في التحكم في السلوك، وأثرهما

في تعديل هذا السلوك وأكدا أن الكثير من التعلم الانساني يرتبط بملاحظة سلوك الآخرين أي أن يزداد بازديادها ويقل بنقصانها، وإننا نتعلم عن طريق المحاكاة، وللتعزيز أثر كبير في تدعيم هذه المحاكاة، كما تساعد العمليات العقلية الوسيطة كالتأمل على توقع نتائج السلوك في عملية التعلم بالمحاكاة (Woolfolk, 1998) ذلك أن عملية التعلم بالمحاكاة لا تتم بطريقة آلية، والفرد وفقاً لهذه النظرية يتأمل المثير ويحلله في ضوء خبراته السابقة ومستوى أدائه المعرفي وقيمة المثير نفسه بالنسبة له.

مظاهر النمو الاجتماعي في الطفولة المبكرة:

تبدأ مظاهر النمو الاجتماعي عند الطفل في وقت مبكر، بل إن حياة الطفل الاجتماعية تبدأ عندما يولد، إنه لا يستطيع ان يبقى على قيد الحياة دون ان يعتني به أحد، فمنذ ولادته تلاعبه الأم باللمس والدغدغة والابتسام والحمل والربت وهز الألعاب. وكلما نما الطفل عقلياً وحسياً وحركياً كلما ساعده ذلك على النمو الاجتماعي والانفعالي. وإذا كان هذا النمو يتأثر بالنمو العقلي والحسي والحركي فإنه يتأثر ايضاً بالنمو اللغوي.

ومن أهم مظاهر النمو الاجتماعي عند الطفل الآتي:

1 - **الاستقلال والمبادرة والايثار والانتماء والصداقة**، والحب وغير ذلك من السلوكات المشابهة التي تساعد الطفل على الشعور بالذات وبالآخرين. ومن الضروري تنمية هذه النواحي لدى الطفل لأهميتها في سوائه النفسي والاجتماعي (انظر الفصل السادس).

2 - **اللعب مع الرفاق**: إن طفل ما قبل المدرسة يتعلم من أقرانه الأطفال الذين هم في سنه، كما انه يميل الى تقليد سلوكهم اذا عزز الكبار هذا السلوك.

والطفل في هذه المرحلة يبدأ عادة بالانضمام إلى طفل أو أكثر ليلعب معه. ويكون ذلك بحذر شديد ولفترة بسيطة وقد يعرض بعضا من لعبه على طفل آخر يشعر بالارتياح له أو يدعوه للعب معه، وبهذا يكون قد أخذ زمام المبادرة في التقرب الى الآخرين، وفي المرحلة التالية يشارك الأطفال الآخرين بشكل أكثر فعالية، ويلعب معهم لعباً دراميا، وفي نهاية هذه المرحلة يصل الطفل الى مرحلة اختيار أصدقائه كما يستطيع ان يلعب معهم بعض الألعاب البسيطة التي يغلب عليها طابع المنافسة. (الناشف، 1997).

وفي هذه المرحلة يحقق بعض الأطفال نمواً في مجال اللعب الجماعي التعاوني. وبشكل عام هناك توجه نحو اللعب الجماعي وممارسة ألعاب البناء والتركيب والتشكيل والألعاب الرياضية البسيطة (انظر، يونس وعبد المجيد، 2000، قناوي، 1995).

3- الغيرة والمنافسة:

يمكن تعريف الغيرة بأنها مركب من انفعالات الغضب والكراهية، والحزن، والخوف والقلق والعدوان، وتحدث عندما يشعر الطفل بالتهديد، وعندما يفقد الحنان والدفء العاطفي أما المنافسة فهي الشعور بالغضب نتيجة الإحباط الذي يعانيه الطفل في حالة حاجته لأن يكون عمله أو أداؤه أحسن من غيره.

وتكون الغيرة مشحونة بالتوتر الذي عادة ما يفرغ بطرق مختلفة وجد أن أكثرها شيوعاً في هذه المرحلة (بهادر، 1977):

1 - العدوان ضد المنافس، وفي الحالات المتطرفة ضد كل فرد.

2 - تقمص المنافس، كما يرى في النكوص للطرق الطفلية.

3 - الانسحاب بعيداً عن الشخص المحبوب.

وكثيراً ما يشعر الفرد بالغيرة والمنافسة نحو نفس الشخص على الرغم من أنه في بعض الأحيان يمكن الفصل بين هذين الانفعالين (بهادر، 1977) وتتضح رغبة الطفل في أن يتفوق على الآخرين منذ السنة الرابعة من العمر، وتزداد هذه النزعة خاصة بين أطفال الرابعة والسادسة بحيث أن الأداء يميل إلى التحسن في ظروف المنافسة، كما تزداد هذه النزعة في تلك الثقافات التي تؤكد على التفوق والإمتياز والإنجاز كشروط لتقدير الذات، ولا شك ان الدرجة المعقولة من التنافس شرط ضروري للإنجاز والامتياز أما التنافس الزائد فينطوي على ضرر بصحة الطفل النفسية (الببلاوي، 1986).

4- العدوان:

يعرف العدوان بأنه السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير وقد يكون الأذى نفسياً على شكل اهانة او خفض قيمة، وقد يكون جسمياً، كما يعد العدوان ضرباً من السلوك الذي يهدف إلى تحقيق رغبة في السيطرة. ويمكن النظر الى العدوان على أنه وسيلة تكيف تلجأ إليها الذات أحياناً في حياتها اليومية من أجل العمل على إبعاد ما يمكن ان يتهددها من ألم أو خطر. أو بمعنى آخر، قد يلجأ اليه الفرد ليحل مشكلة تواجهه، وقد يؤدي هذا إلى زيادة القوة والمكانة.

ويتعلم الطفل العدوان عن طريق ملاحظة نماذج من سلوك الأفراد الذين يحيطون بهم، وعن طريق المكافأة والثواب كما يؤدي الإحباط إلى العدوان، فقد تبين أن معظم مشاجرات أطفال

الرياض تنشأ بسبب الصراع على الممتلكات، كما أشار بعض الباحثين إلى أن اتجاهات المجتمع نحو العدوان تؤدي الى تعلمه (شيفر، وميلمان 1989).

ويكون العدوان قوياً عند الأطفال الذين يريدون القوة والسيطرة والأودلاد أكثر عدوانية من البنات، وتزداد العدوانية لدى الأطفال بين السنة الثالثة والرابعة من العمر، ثم تأخذ في التناقص لتحل محلها اتجاهات الصداقة والود (البيلاوي، 1986).

وعلى الرغم من أن الطفل في هذه المرحلة قادر على التعبير عن نفسه وعن شعوره إلا أنه في بعض الاحيان يعبر بأساليب غير مناسبة عن غضبه (Lask, 1985) .

إن مرحلة الطفولة المبكرة ذات أهمية بالغة للنمو الاجتماعي والانفعالي ففيها يعرف الطفل الحب والمودة ويخبر الصداقة والمساعدة، كما أنه يثور ويغضب، ويمارس اللعب والعدوان ولكنه في الوقت ذاته يتعلم كيف يضبط سلوكه ويتبع التعليمات ويفرق بين ما هو مقبول أخلاقياً واجتماعياً وما هو مرفوض وغير ملائم للبيئة التي يعيش فيها.

العوامل المؤثرة في النمو الاجتماعي:

يتأثر النمو الاجتماعي لدى طفل ما قبل المدرسة بعدة عوامل منها ما يتعلق بشخصيته ومنها ما يتعلق بالبيئة التي يعيش فيها.

1 - **العوامل الشخصية**: يتأثر النمو الاجتماعي الاخلاقي بالنمو المعرفي كما سبق القول، وقد أظهرت دراسات كثيرة هذا الامر مثل دراسة اوكنور وكيوفاس. (Okonner, cuevas, 1982)

كما يتأثر النمو الاجتماعي بما لدى الطفل من عيوب خاصة أو عاهات، أو ضعف في النمو الجسمي، او اضطرابات في الغدد، إذ تؤدي مثل هذه الأمور الى سوء التكيف والى الشعور بالنقص (انظر الرفاعي1987، الحاج 1984) فالطفل المريض أو الضعيف ينأى بنفسه بعيداً عن الأطفال الآخرين مما يقلل من الفرص المؤدية للنمو الاجتماعي السليم وقد يستدر العطف من الكبار فيستجيبون لرغباته حتى يصبح انانياً أو خجولاً خاضعاً يستمد العون من الآخرين.

2- **العوامل البيئية**: يتأثر النمو الاجتماعي بأساليب التنشئة الاجتماعية وعمليات التطبيع الاجتماعي التي تمارسها الأسرة مع الطفل. ان تعويد الطفل على الاستقلال يساهم في تشكيل شخصيته بما يساعده على التكيف الاجتماعي والنمو السليم ولكن استخدام اساليب غير

مناسبة مثل أسلوب التفرقة، الحماية الزائدة، القسوة أو التسلط أو الإهمال من شأنها الحاق الضرر بشخصية الطفل وإعاقة نموه الاجتماعي (جلال، 1985).

وتساهم الروضة بنصيب كبير في نمو الطفل الاجتماعي فهي تساعده على بناء مفهوم عن ذاته وعن البيئة التي يعيش فيها مما يمكنه من النمو الاجتماعي السوي (Hess, Croft, 1975).

كما يتأثر هذا النمو بوسائل الاعلام (هندي، 1990) . ودور العبارة (شحادة وآخرون 1982)، وبالكوارث والثورات والحروب والانتقال الفجائي من مستوى اجتماعي اقتصادي الى مستوى آخر يختلف تماماً، وغير ذلك من الأمثلة على التغير المحيطي السريع.

وتؤدي الصدمات المباشرة، كحرمان الطفل من والدته، إلى إعاقة نموه الاجتماعي وإلى شعوره بالعزلة وعدم الثقة.

الفصل الثالث 3

تطور النمو الخلقي

- مفهوم الأخلاق وأهميتها
- نشأة الضميـــــر
- مراحل النمو الخلقي وفق النظريات المختلفة
  (نظرية فرويد، نظرية بياجيه، نظرية كولبرج)
- العوامل المؤثرة في النمو الخلقي.

مفهوم الأخلاق وأهميتها:

الخلق في اللغة جمع أخلاق وتعني المروءة، العادة، والسجية والطبع (المنجد، **1993**).

أما الخلق اصطلاحاً، فقد تناوله العديد من الفلاسفة والمصلحين والباحثين، كما حثت عليه الأديان ففي التنزيل الحكيم: ﴿**وانك لعلى خلقٍ عظيم**﴾ (القلم 4) .

وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: سئل رسول الله صلى الله عليه وسلم عن أكثر ما يدخل الناس الجنة قال: «تقوى الله وحسن الخلق» رواه الترمذي. وعنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: اكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم خلقاً رواه الترمذي ايضاً، كما روى الترمذي عن عبد الله بن المبارك رحمه الله في تفسير حسن الخلق قال: طلاقة الوجه. وبذل المعروف وكف الأذى.

وذكر الغزالي في كتابة إحياء علوم الدين أن من سمات المرء ذي الخلق الحسن: ان يكون كثير الحياء، قليل الأذى، كثير الصلاح، صدوق اللسان، قليل الكلام، كثير العمل، قليل الزلل، قليل الفضول، رفيقاً عفيفاً شفيعاً لا لعاناً ولا سباباً ولا نماماً، ولا مغتاباً، ولا عجولا ولا حقوداً ولا بخيلاً، ولا حسوداً، بشاشاً هشاشاً يحب في الله ويبغض في الله، ويرضى في الله، ويغضب في الله.

ويتضح لنا من قراءة الأدب التربوي والنفسي في مجال الأخلاق أن هذه الكلمة تشير إلى العادات السلوكية والتقاليد والآداب المرعية في مجتمع ما. وعليه تختلف بعض الأخلاق تبعاً لاختلاف العصر والمكان والثقافة والطبقة الاجتماعية.

وتصنف الأخلاق إلى صنفين: صنف نظري وهي عبارة عن الآراء والاتجاهات التي ينادي بها العلماء والفلاسفة، وعملي: وهو ما يمارسه الناس في حياتهم العملية. والأخلاق في الإسلام منها ما هو فطري جبل الإنسان عليه كحب الدنيا والمال والبنين والتفاخر إلا أنها تهذب بالتربية. ومنها ما هو مكتسب يكتسبه الإنسان من البيئة التي يعيش فيها أو من الخبرات التي يمر بها كالكرم والشهامة، والمروءة والتضحية، والناس في ذلك يتفاوتون بحسب استعداداتهم وقدراتهم. كما أن الأخلاق منها ما هو محمود ومنها ما هو مذموم. فالخلق الحميد هو السلوك القويم الذي يجب أن يتصف به الإنسان في حياته وتعامله مع نفسه ومع غيره (خياط، **1996**).

أهمية الأخلاق:

الاخلاق ذات اهمية كبيرة للفرد وللمجتمع فهي تساعد على توازن الشخصية ونمو الفرد كما تعمل على نمو المجتمع وازدهاره (انظر بالجن 1983) وفي أهمية الأخلاق قيل: «إذا فقد القوم أخلاقهم فقد ماتوا». فالأخلاق من العوامل المهمة المؤدية إلى النجاح، وقيمة كل إنسان تقاس بحسب ما يتمتع به من أخلاق حسنة، كما تتضح القيمة الوجودية للإنسان عندما تسلب منه الفضائل الأخلاقية، فالمجتمعات التي تنحسر فيها الأخلاق تأخذ الروابط بين أفرادها طابعاً حيوانياً، ويكون فيها حق الحياة للقوي، حيث يقوم بالتعدي والتجاوز على الآخرين بأن يسلب القيمة الوجودية التي يتمتع بها الآخرين. إن رسالات الأنبياء جاءت لتكمل مكارم الأخلاق لدى البشر «إنما بعثت لاتتم مكارم الأخلاق». وفي الحقيقة ان إحياء مكارم الأخلاق لدى قوم يعني بعث وإحياء لهؤلاء القوم، وحري ان يطلق على هذه المهمة اسم الرسالة.

الأنماط الخلقية:

يصنف الناس أحياناً إلى أنماط مختلفة تبعاً لنوع الأخلاق التي يتبعونه وهذه الأنماط هي: النمط النفعي، وفيه يسلك الفرد سلوكاً اخلاقياً من أجل الحصول على اغراض الذاتية. والنمط الامتثالي، وهو النمط الذي يساير فيه الفرد الآخرين ويفعل ما يفعلون. أما النمط الثالث فهو النمط العقلي ذي الضمير الحي والذي يتسم بأن له معايير داخلية خاصة به. (عيسوي، 1987).

نشأة الضمير:

يظهر الضمير أو الأنا الأعلى كما ترى نظرية التحليل النفسي، في سلوك الطفل تدريجيا، ففي بداية حياة الطفل يرغب في الإشباع المباشر لحاجاته بصرف النظر عن الاعتبارات الخلقية أو العملية. وبالتقدم في العمر يتعدل سلوكه من خلال الخبرة، وتقوم الأنا بدور فعال في توازن شخصية الفرد من وجهة نظر فرويد، كذلك يساعد الأنا الأعلى في تنمية السلوك الأخلاقي لدى الفرد ومساعدته على التكيف الاجتماعي.

ووفق رأي فرويد أيضا، إذا سيطر الضمير على شخصية الإنسان يصبح الفرد عبدا لمشاعر الذنب والتأنيب القاسية، وللمحافظة على توازن الفرد ينبغي أن تكون العلاقة بين الهو والأنا الأعلى والأنا علاقة وئام وانسجام أما ضعف الأنا الأعلى فيؤدي إلى نشأة الانحراف السيكوباتي*. (عيسوي،1987).

---

* تعني السيكو باتية الخروج على أخلاقيات المجيع وتقاليده فالسيكوباتي شخص يميزه الافتقار الواضح إلى إطار متسق من القيم يوجه سلوكه. وللسيكوباتية أنواع عدة منها: النصب والاحتيال، الجريمة، الخيانة....

ومن الجدير بالذكر أن سنوات ما قبل المدرسة لها أهميتها لأن الأطفال خلال هذه السنوات تبدأ عندهم نشأة الضمير، ذلك أن الأطفال عن طريق تقمص الوالدين ومحاولة التشبه بهم، يكتسبون ما عند الوالدين من قيم واتجاهات، فيتعلمون الطيب أو الحلال والخبيث أو الحرام. وفي أكثر الأحيان تكون قيم الوالدين واتجاهاتهم هي ما يسود كذلك في المجتمع من قواعد ومعايير، ثم يطبق الأطفال هذه المعايير على سلوكهم الخاص فيشعرون بالإثم والذنب إذا هم لم يتبعوه، بل وقد يعاقبون أنفسهم. وحقيقة الأمر أنهم يكتسبون جهازا ذاتيا داخليا للمتابعة يحكم سلوكهم وينظمه.

وأول الإمارات الدالة على نشاة الضمير تتضح عادة في السنة الثانية من العمر، عندما يكتسب الأطفال تحريمات معينة ضد بعض الأفعال المحددة مثل: لا تلمس الكتب، لا تضع إصبعك في مصدر الكهرباء..... وشيئا فشيئا وبالتدريج يتعلم الطفل أن بعض استجاباته سوف يثاب عليها، وأن مطالبه لا يمكن تلبيتها في الحال، وأن بعضها الآخر لا يمكن تحقيقها مطلقا. وبمرور الوقت يستدخل الطفل هذه الأشياء أي تصبح جزءا من نفسه فيتكون ضميره ويتضمن معايير أكثر فعالية. ولا يقتصر الأمر على النواهي وإنما يشتمل كذلك على مفاهيم تتعلق بما ينبغي علي الطفل أن يفعله، فلا يكتفي الطفل بتجنب الاعتداء على أخيه الأصغر وإنما يسلك نحوه سلوكا يتصف بالعطف. وهو هنا يقوم بالسلوك الإيجابي نتيجة للسلطة الذاتية الداخلية، وفي غياب الكبار ممثلي السلطة الخارجية للطفل.

إن نشأة الضمير تتوقف إلى درجة ما على ازدياد النشاط المعرفي عند الطفل بعد أن تزداد قدرته على الفهم والاستيعاب ويترتب على ذلك أن تتغير معايير سلوكه ويلتزم بالمعايير الاخلاقية ومع ذلك لا يسلك الطفل دائما بمتضى هذه المعايير لأن ذلك يتوقف على عدة عوامل منها: قوة تقمص الوالدين، واحتمال شعوره بالاثم عند مخالفته لهذه المعايير. (مسن وآخرون، 1993).

مراحل النمو الاخلاقي:

من المفيد معرفة مراحل النمو الأخلاقي التي يمر بها الطفل والمراهق على وجه الخصوص، لأن ذلك يمكن المربين من فهم قوانين هذا النمو ومتطلباته الأمر الذي يساعدهم في اختيار الأساليب المناسبة لتنمية أبنائهم من الناحية الأخلاقية وفق المرحلة التي يعيشونها، ويمكنهم من إتاحة الفرصة للأطفال أن يعيشوا طفولتهم فلا يطلبوا منهم ما لا يقدرون على فعله، ولا يتوقعون منهم سلوكات ليست من طبيعة المرحلة التي يمرون بها. وتساهم معرفة مراحل النمو الأخلاقي في الكشف عن المشكلات الأخلاقية التي يعاني منها الأطفال والمراهقين مما يساهم في العلاج المبكر لهذه المشكلات واتخاذ التدابير اللازمة للوقاية منها في المستقبل.

إن إثراء النمو الأخلاقي والمظاهر المرتبطة به ضرورة وذلك من خلال تكاثف الجهود في المؤسسات التعليمية والتربوية المتنوعة، والعناية بالفرد من جميع النواحي وفي مختلف مراحل العمر.

وفي مجال مراحل النمو الأخلاقي نتناول نظريات كل من: فرويد، بياجيه، وكولبرج.

نظرية فرويد:

تمت الإشارة إلى بعض مقولات نظرية فرويد في غير مكان، وقد اتضح لنا أن الجهاز النفسي لدى الانسان وفق هذه النظرية يتكون من ثلاث: الهو والأنا والأنا الأعلى. لقد ربط فرويد سلوك الفرد بالجهاز النفسي سابق الذكر وقسم النمو الخلقي إلى:

1- **المرحلة اللاأخلاقية:** وهي المرحلة التي ترتبط بالهو، حيث يكون الطفل خلال هذه المرحلة غير أخلاقي، لا يقيم وزنا للمثل والمعايير الاجتماعية.

2- **المرحلة الواقعية:** وهي المرحلة التي ترتبط بالانا، وتتسم بأنها منطقية وأخلاقية، تضع في الحسبان متطلبات العالم الخارجي، وعليها في الوقت نفسه أن تلبي المطالب الداخلية للأنا الاعلى، وتقاوم ضغوط الهو التي تدعو للإنطلاق والإشباع العاجل. وبمعنى آخر عليها أن تنجح في التعامل مع المجتمع والضمير والهو لتحقق التوازن للشخصية.

3- **المرحلة الأخلاقية:** وهي المرحلة التي ترتبط بالأناالأعلى أو الضمير، وهي مخزن المثاليات والمعايير الاجتماعية والاخلاق (انظر يونس، **1988**).

ولا بد من التذكير هنا، بأن فرويد أكد على أهمية الطفولة المبكرة في تشكيل سلوك الانسان ومن ذلك السلوك الخلقي.

ويلعب مفهوم التقمص عند فرويد دورا هاما في امتصاص الطفل للقيم الاخلاقية السائدة في محيط أسرته، فعن طريق هذه الآلية تنتقل المعايير الأخلاقية للطفل والتي تسهم في بناء الأنا الاعلى لديه (**عويس، 2003**).

نظرية جان بياجيه

يقسم بياجيه مراحل النمو الخلقي إلى:

1- **مرحلة ما قبل الاخلاق:** لا تظهر لدى الطفل في أول سنتين تقريبا أي قدرة على إصدار الأحكام الخلقية أو القيام بسلوك خلقي، ففي المرحلة الحسية الحركية تتركز مشاعر الطفل وإحساساته كلها على ذاته وجسمه وأفعاله إلى حد كبير، ويبدأ الطفل في

أواخر هذه المرحلة بالتمييز بين نفسه وبين الآخرين حيث يبدأ بالتركيز على الشخص الذي يتمتع بالسلطة ويقل التركيز على الذات تدريجيا (حسان، **1989**).

2- **مرحلة الأخلاق الواقعية**: يرى بياجيه أن الطفل يبدأ في معرفة المعايير الأخلاقية من خلال التعليم وإدراك الحاجة للقواعد في اللعب (**Curtis, 1998**). ووفقا لرأي بياجيه أيضا فإن الأطفال في هذه المرحلة يحكمون على أي سلوك حسب كمية الأذى التي نتجت عنه، لكن الاطفال الاكبر سنا باستطاعتهم الأخذ في في الاعتبار النوايا التي تكمن وراء السلوك. وليثبت بياجيه وجهة نظره كان يسأل مجموعات من الأطفال مختلفين من حيث العمر أسئلة منها: أيهما سيء السلوك جون الذي كسر العديد من الاطباق (من غير قصد)، أم هنري الذي كسر طبقا واحدا وهو يتلهى به (متعمدا)؟ أقر جميع الاطفال الذين يقل عمرهم عن سبع سنين أن جون كان سيئا أكثر من هنري لأنه كسر العديد من الأطباق ، بينما الأطفال في سن التاسعة والعاشرة اعتبروا أن نية هنري هي التي جعلته سيء السلوك (**Hess and, Croft, 1975**) ولا بد من التأكيد في هذا المجال أن التغير في الاحكام الخلقية لدى الأطفال لا يحدث فجأة وإنما بمرور الزمن يصبح الطفل قادرا على استيعاب الأفكار المجردة حول الطيب والخبيث، ويتدرج انتقال الطفل من الضبط الخارجي ومن الواقعية الخلقية إلى النسبية الأخلاقية متأثرا بعوامل عدة وراثية وبيئية.

3- **النسبية الأخلاقية**: وتظهر بوضوح بعد سن الحادية عشرة، مع بداية فترة المراهقة متزامنة مع تطور مرحلة العمليات المعرفية المجردة.، ومع وصول الفرد إلى هذه المرحلة فإنه ينتقل من التركيز على الواقع والمادة إلى التركيز على المثل الخلقية (حسان، **1989**). ويتحكم في هذه المرحلة الحكم الذاتي على أساس أن المعايير الخلقية صنعها الناس لتناسب مواقف معينة ويساهم في ذلك نمو الذكاء الذي يساعد على فهم النسبية في الاحكام الخلقية (جلال، **1985**). فطبقا لرأي بياجيه فإن الفرد يتعلم بالتدريج أن المعايير الاخلاقية ليست مطلقة، وبذلك يمكن تعديلها لكي تناسب الظروف المحيطة بموقف معين، وأن للناس وجهات نظر متعددة، والأشياء قد تكون بيضاء أو سوداء، وقد تكون أيضا رمادية.... فالفرد في هذه المرحلة يحكم على الأشياء حكما نسبيا، أي أنه يضع في اعتباره الدوافع التي تدفع الشخص للقيام بسلوك معين، ويأخذ في الحسبان أيضا الظروف والملابسات التي تحيط بالموقف.

نظرية كولبرج:

لقد تمت المحاولات الأولى لتحديد النمو الأخلاقي على أيدي بياجيه ثم أجريت حوله العديد

من البحوث التي أدت إلى زيادة إحكامه وتفسيره، وكان ذلك بسبب مجهودات كولبرج الذي تمكن من وضع نظرية في النمو الاخلاقي تشبه نظرية بياجيه ولكنها أكثر إحكاما وتفصيلا، ومن أفكار بياجيه التي ضمنها كولبرج في نظريته فكرة تعاقب وتتابع النمو الأخلاقي، وأهمية الشعور بالصراع المعرفي كشرط ضروري للنمو الاخلاقي (حميدة، **1990**).

وقد توصل كولبرج (**1976 1970 ,1968 ,1963**) الى تحديد ثلاثة مستويات للنمو الأخلاقي تكون ما مجموعه ست مراحل وشرحها الآتي (حسان، **1989**، حميدة، **1990**، عفيفي، **1999**).

1 - **المستوى ما قبل التقليدي. وينقسم إلى مرحلتين:**

أ- **مرحلة الطاعة والخوف من العقاب: الفعل الأخلاقي الصحيح في هذه المرحلة هو الفعل** الذي يجنب صاحبه العقاب البدني، وهو أيضاً الفعل الذي فيه طاعة تامة دون مناقشة لما يميله الكبار من أحكام خلقية، فالطفل في هذه المرحلة يردد أقوال الكبار لمجرد أنها صادرة عن سلطة الراشدين الذين هم في رأيه أقوياء ويعرفون كل شيء، وعليه فهو يستسلم لآرائهم دون مناقشة أو تفكير.

ب- **مرحلة المنفعة المتبادلة:** الفعل الأخلاقي الصحيح في هذه المرحلة هو الفعل الذي يلبي رغبات الطفل وحاجاته، أو هو الذي يحقق منفعة متبادلة، فالطفل هنا يدرك القيم الاخلاقية كالعدل وغيره على أساس نفعي، فالطفل الذي يطلب منه طفل آخر قلماً، على سبيل المثال، يرى أن الفعل الأخلاقي الصائب هو أن يعطيه الطفل الآخر حلوى مثلاً او أي شيء يلبي رغباته مقابل إعطائه القلم.

إن الحكم الأخلاقي الصحيح هنا قد تطور من الحكم الذي يجنب صاحبه العقاب، إلى الحكم الذي يحقق له المنفعة، وعلى الرغم من ذلك فإن تفكير الطفل هنا ما زال تفكيراً واقعياً مادياً وهذا ما يمكن ملاحظته لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

2 - **المستوى التقليدي**، وينقسم الى مرحلتين:

أ - **مرحلة الولد الطيب او البنت الطيبة:** الفعل الصائب أو الأخلاقي هو الفعل الذي يرضى الآخرين وينال استحسانهم، فطفل هذه المرحلة حريص على أن يكون سلوكه متفقاً مع معايير الجماعة بشكل حرفي وجامد، إنه يجد في السير عليها حلاً لصراعه الأخلاقي. ويلاحظ أن معايير تقرير ما هو أخلاقي في هذه المرحلة هي معايير خارجية ولكنها في الوقت نفسه تفصح عن بداية التحرر من الذاتية والمنفعة الشخصية وتشير إلى قدرة الطفل على وضع نفسه مكان الآخرين.

ب- **مرحلة التمسك الصارم بالقوانين الاجتماعية:** الفعل الأخلاقي الصحيح هنا هو الفعل الذي يفي فيه الفرد بالتزاماته ويقوم فيه بدوره، إذ يصبح واجب الفرد هنا المحافظة على القوانين والنظام الاجتماعي، والعمل على عدم القيام بفعل لا أخلاقي حفاظاً على العلاقات بين الأفراد والجماعات، والفرد في هذه المرحلة ايضاً يأخذ في الحسبان النوايا والدوافع التي تكمن وراء السلوك قبل إصدار حكمه الأخلاقي ولكنه على الرغم من ذلك يرى أنه من الواجب الالتزام بالقوانين والمحافظة على النظام الاجتماعي حتى لاتسود الفوضى.

3- **مستوي ما بعد التقليدي، وينقسم الى مرحلتين:**

أ- **مرحلة النظرة النسبية أو شرعية القوانين الاجتماعية والحفاظ على الحقوق الفردية:** الفعل الأخلاقي الصحيح هنا هو الفعل الذي تراعى فيه حقوق الإنسان، فالفرد هنا لم يعد يتمسك بحرفية القانون وإنما بروحه ومحتواه، لأن القانون وضع أساساً من أجل حماية المواطنين. وعلى سبيل المثال من الخطأ أن يسرق الإنسان الفقير دواء من أجل أمه المريضة لأن هناك قوانين تحمي الملكية، ولكن في الوقت نفسه حياة الإنسان عزيزة ولا ينبغي الاستهانة بها.

ب - **مرحلة المبادىء الاخلاقية العامة:** الفعل الأخلاقي في هذه المرحلة ينطلق من المبادئ الإنسانية العامة مثل العدالة والمساواة واحترام حرية الانسان وكرامته. وأحكام الفرد هنا تنبع من المبادىء التي اختارها لنفسه والتي تنسجم مع ضميره، وعادة ما تتصف هذه الأحكام بالمنطقية والغيرية، فمعايير تقرير ما هو أخلاقي في هذه المرحلة هي معايير تنبع من الشخص نفسه ومن ضميره وليس من سلطة خارجية.

العوامل المؤثرة في النمو الأخلاقي:

1-الحالة الجسمية:

سبق وان بينا تأثر النمو الاجتماعي بالحالة الجسمية وكذلك الأمر بالنسبة للنمو الأخلاقي ، فالمريض قد يتسم بالعصبية والانطواء والتمركز حول الذات والانسحاب، بينما يجعل المرض آخر اكثر قوة وثباتاً.

2- **الذكاء:**

ثمة علاقة بين النمو المعرفي والأخلاقي كما ذكر بياجيه وغيره من الباحثين مثل اوكونر

وكيوفاس (Oconner and Guevas, 1982) وعلى الرغم من ذلك فقد ذكر كولبرج ان جميع الأطفال المتقدمين أخلاقياً اذكياء ولكن ليس كل الأطفال الأذكياء متقدمين أخلاقياً. وتاريخ الإنسانية مليء بأمثلة لأناس في غاية الذكاء ولكن لم يتعد تفكيرهم الأخلاقي مستوى المرحلتين الأولى والثانية (حميدة، 1990).

3 - الجنس:

أشار العديد من البحوث أن النضج الأخلاقي في الإناث والذكور يتأثر بالأدوار التي يقومون بها في حياتهم (حميدة، 1990)، ذلك أن قيام الفرد بدور معين يتحدد بواسطة عوامل تراثية مثل المعايير الاجتماعية والشخصية والتي تؤثر بدورها على النمو الاخلاقي للفرد سواء كان ذكرا أم أنثى. ومعنى ذلك أن معايير التنشئة الاجتماعية في ثقافة ما تحدد أدوار البنت والولد الأمر الذي يؤثر على التربية الأخلاقية لكل منهما، فالبنت على سبيل المثال، يسمح لها أن تبكي وتعبر عن عواطفها، وأن تحنو على إخوتها الصغار وترعاهم. أما الولد فمطلوب منه أن يخفي مشاعره ويكون جسوراً شجاعاً. على أن الظروف التاريخية والحضارية يمكن أن تحمل بعض التغيرات للتنشئة الاجتماعية وللأدوار الجنسية، بعضها إيجابي والآخر سلبي مما يؤثر في نهاية الأمر على النمو الأخلاقي لكلا الجنسين.

4 - المزاج:

بعض الأطفال يولدون بطاقة انفعالية حادة وعنف مزاجي يجعلهم اكثر ميلاً للعدوان والشجار والغضب. وقد حاولت بعض البحوث ربط المزاج المعتدل بالسلوك الإيجابي مثل العطف ومساعدة الآخرين من ذلك على سبيل المثال دراسة كارلسون وزملائه (Carlson , et al, 1988) وقد أشارت الدراسة إلى أن المزاج المعتدل لوحده لا يكفي لتفسير السلوك الإيجابي لدى الفرد.

5 - البيئة:

تؤثر الأسرة في النمو الأخلاقي للطفل عن طريق وسائل عدة تم ذكرها مثل: الثواب والعقاب، وملاحظة النموذج، القصص.... الخ.

وتؤثر المدرسة في النمو الأخلاقي للطفل بطرق مباشرة وغير مباشرة ايضاً (انظر عفيفي، 1999) فالأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق مؤسسات تسهم إسهاماً كبيراً في النمو الأخلاقي للطفل. كما تؤثر في ذلك وسائل الإعلام المختلفة، ولا يستطيع أحد أن ينكر أثر برامج التلفزيون على النمو الأخلاقي للطفل:

ويتأثر النمو الاخلاقي بمكان السكن، إذ تهيء المدن الكبرى ذات الأحزمة السكانية الفقيرة التي تعيش حياة قاسية يرهقها الإحباط الاجتماعي وتدهور شروط المعيشة بيئة خصبة للجنوح وتوفر مستنقعات تفرخ فيها الجريمة، وتقدم مثل هذه المجتمعات نماذج تقليد سيئة للناشئة فيها مما يجعل مهمة المربين في غرس القيم الاجتماعية والأخلاقية السوية لدى أبنائهم أمراً صعباً.

خلاصة القول، لا يتأثر النمو الأخلاقي بعامل واحد من العوامل التي تم ذكرها، وإنما تؤثر هذه العوامل مجتمعة في تحديد مسار النمو الأخلاقي للفرد.

الفصل الرابع **4**

تنمية مفهوم الدور الاجتماعي في الطفولة المبكرة

- مفهوم الدور.
- إدراك الذات وتطورها.

(من اللاوعي بالذات الى الوعي بالذات، من التمركز حول الذات إلى فهم الآخرين والإحساس بهم، اللعب وفهم الآخرين، الشعور بالذات والبيئة الاجتماعية).

- المدخل الى تعليم الطفل دوره الاجتماعي.
- اساليب لتنمية مفهوم الدور الاجتماعي في الطفولة المبكرة.

حين يبلغ الطفل من العمر حوالي ثلاث سنوات تزداد حصيلته اللغوية ويزداد شعوره بذاته، ويعرف ان له شخصية وللآخرين شخصياتهم التي تختلف عنه. ومن المناسب في هذه السن أن نبدأ في تعليمه دوره المناسب لجنسه وعمره لأن ذلك يساهم في نموه الاجتماعي والأخلاقي.

مفهوم الدور:

الدور يحدد سلوك الفرد، وهو أهم ما تعطيه الأسره لأفرادها. ويعرف الدور بأنه وظيفة الفرد في الجماعة (زهران، **1984**) ويتأثر دور الفرد في الأسرة بدورة الحياة نفسها، فدور الفرد وهو طفل يختلف عن دوره كشاب ومتزوج، والحقوق والواجبات المرتبطة بكل دور تختلف من أسرة لأسرة ومن زمن لآخر، فواجبات الآباء تتغير مع العمر وعدد الأولاد، وتتحدد بثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه.

ويتحدد دور الشخص في أي موقف عن طريق مجموعة توقعات يعتنقها الآخرون كما يعتنقها الشخص نفسه. وهناك دور موروث ودور مكتسب. فالدور المكتسب هو الدور الذي يقوم به الفرد سواء اختاره أو تعلمه، وعليه فالدور المكتسب يعد نتيجة لجهود الفرد وأفعاله أما الدور الموروث فهو الدور الذي يحصل عليه الفرد بصفة تلقائية عند ميلاده، أو عند وصوله الى سن معينة. ويعد دور الجنس (الذكر او الأنثى) من أكثر الأدوار عمومية (غيث، **1979**).

وتحدد كل أسرة أدواراً معينة لأفرادها ترتبط بالعمر أو الجنس، فدور البنت على سبيل المثال ليس كدور الولد والطفل من جانبه يحاول ان يتقمص الدور المناسب لجنسه وذلك ليرضي الآخرين وينال حبهم، أي أنه يفعل ما يتوقعون منه. كما يتحدد دور الفرد في كل جماعة يتفاعل معها، وعليه أن يقوم بهذا الدور وفقاً لما تتوقعه الجماعة منه لكي يتكيف معها ولا يلقي منها العقاب سواء كان هذا العقاب مادياً او معنوياً.

إدراك الذات وتطورها:

يولد الطفل في عالم مليء بالضجيج والضوضاء، وليس لديه أي فكرة عن نفسه، فجسمه والعالم الخارجي يكونان وحدة واحدة لا يستطيع التفريق بينهما. ولا تتبلور فكرة الطفل عن نفسه إلا حين تنفصل ذاته عن العالم الخارجي ويتمكن من رؤية نفسه كما يراها غيره.

وتتكون الذات بالتفاعل الاجتماعي وعن طريق التنشئة الاجتماعية. ويرجع الفضل إلى جورج ميد في إخراج نظرية عن تكوين الذات محورها هذا التفاعل وهذه التنشئة. ويعزو

البورت بداية الذات إلى الإحساسات المفصلية التي تؤدي إلى انتصاب القامة وتعلم الجلوس والوقوف. ويخالفه ميد في هذا الأمر إذ يرى أن شعور الطفل بجسمه إنما يأتي عن طريق استجابات الآخرين ومعاملتهم له، وكلماتهم واتجاهاتهم النفسية نحوه فيمتص هذه الاستجابات. ويساعد امتصاص هذه الاستجابات على ربط الاحساسات الجسمية المختلفة وسماع الطفل لصوته وما إلى ذلك بعضها ببعض. فيعرف الطفل نفسه بطريق غير مباشر عن طريق الآخرين الذين يتفاعل معهم، ولن يتمكن من معرفة نفسه إلا إذا تمكن من تمثيل أدوار الآخرين ممن يتفاعل معهم، أي معرفة أدوار الآخرين بالنسبة له، كدور الأم وعلاقتها به، ودور الأب والأخوة، فعملية التفاعل الاجتماعي تسبق عملية شعوره بالجزء الجسمي من ذاته. ومن العوامل التي تلعب دوراً في تكوين الذات الدور والتسمية والملابس ومركز الطفل في الأسرة وهذه كلها عوامل اجتماعية (جلال، 1985).

والذات هي الشعور بكينونة الفرد، والمعبر عن وعي الكائن الحي لوجوده (زهران، 1988) ويعرف روجرز صاحب نظرية الذات مفهوم الذات بأنه المجموع الكلي للخصائص التي يعزوها الفرد لنفسه والقيم الإيجابية والسلبية التي تتعلق بهذه الخصائص (Weiten, et al, 1991) ويعرف أتواتر (Atwater, 1990) مفهوم الذات بأنه الصورة الكلية والإدراك الذي لدينا عن أنفسنا ويتضمن اعتقاداتنا حول أنفسنا، ومشاعرنا نحوها والقيم التي ترتبط بها.

وتتضمن الذات جسم الفرد الذي يكون جزءاً منها لأنها قابلة للامتداد لتتضمن كل ما يدخل في مجال حياة الفرد، فالبيت الذي يسكن فيه وكل ما يمتلك يكون جزءاً من ذاته يدافع عنه ويحافظ عليه، كما ان أباه وامه واخوته وما إلى ذلك أجزاء من ذاته يفرح لفرحهم ويحزن لحزنهم.

إن الذات كما يرى جيمس تمتد لتصبح اكبر من الجسم، هي سمعة الفرد وروابطه الاجتماعية وأي تغيير في أي جزء يتبعه تغيير في إدراك الذات. ونحن حينما نعلق على انفسنا يكون هذا هو مفهوم الذات. وتلعب المعلومات والمعارف التي تتعلق بالأشياء والأشخاص دوراً هاماً في ادراكنا لذواتنا وإدراكنا للآخرين. ويرى علماء النفس الاجتماعي ان لكل منا طريقة خاصة ومميزة لإدراكنا لأنفسنا ينتج عنه مفهوماً خاصاً ومتميزاً للذات. ويمتلك الانسان عديداً من الذوات، ولإدراك الناس شأن في ذلك، فقد يدرك البعض على أنك صديق ودود، والآخر على انك شخص متنافس... وهذا الإدراك المتنوع يجعل لدينا صوراً متعددة للذات، وعليه يكون مفهوم الذات هو الصورة النهائية لذات الفرد التي تصاحبها مشاعر تؤكد الذات الواقعية التي تظل ثابتة، ومفهوم الذات يجب ان يبقى حساساً لمتطلبات الدور وبالتالي فنحن نختار تصرفاتنا

التي تتناسب مع الموقف فنلبس الجينز حينما نزور صديقاً، او نلبس بدلة في حالة التقدم لوظيفة معينة فعلى المستوى السطحي نكون فرداً واحداً، ومع ذلك نرى أننا نمتلك ذواتاً فرعية ولكن تتوحد في ذات واحدة (عبد الباقي، 1998).

ومن مفاهيم الذات مفهوم تقدير الذات، ويعرفه كوبر سميث (Smith, 1967) بأنه اتجاه الفرد لذاته وتقيمه لها من حيث القدرة والأهمية، ويتصف هذا الاتجاه إما بالقبول أو الرفض. أما ديمو (1985) فيرى ان مفهوم تقدير الذات يشير الى وجود مشاعر إيجابية نحو الذات وإلى الشعور بالقدرة والنجاح، وقبول الذات من قبل الفرد والآخرين.(أبو جادو، 2000)

ويتغير تقدير الذات في المواقف المختلفة فقد يقدر الفرد نفسه بدرجة كبيرة في علاقاته الشخصية بالآخرين، ويقدر نفسه بدرجة منخفضة في المواقف التي تتطلب ذكاء وتفكيراً، ويقدر نفسه بدرجة متوسطة في أداء عمله. ومهما كان الأمر فإن الناس يحاولون في كل المواقف أن يسلكوا بطريقة تدعم تقدير الذات حتى لا يشعروا بالخوف والقلق (موسى ودسوقي، 1991).

خلاصة القول، الذات تعني الإحساس والوعي بالنفس ومع نموها ينمو الاحساس بالخلق وينمو الضمير. أما مفهوم الذات فتعني فكرة الفرد عن نفسه وكيف يراها أما تقدير الذات فيشير إلى مستوى تقييم الفرد لذاته.

تطور الذات في الطفولة:

من الأهداف الرئيسة في مجال التعليم المبكر مساعدة الأطفال على تنمية وعيهم بذواتهم من النواحي الجسمية والحسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وتطوير مفهوم الذات الإيجابي، والاستقلال ليتمكنوا من القيام بدورهم الاجتماعي.

لقد أوضحت الدراسات أن مفهوم الطفل عن نفسه وحكمه عليها لا يؤثران في سلوكه الحالي فحسب ولكنهما يؤثران ايضاً في تنميته الاجتماعية المقبلة. فالأطفال الذين يقدرون أنفسهم إيجابياً يميلون الى السلوك بطريقة تحقق لهم التقويم الموجب من جانب الآخرين (موسى ودسوقي، 1991)، كما يتسم هؤلاء الأطفال بالثقة في مداركهم واحكامهم وقدراتهم وأفعالهم واستنتاجاتهم، وهذا يسمح لهم باتباع أحكامهم عندما تختلف عن آراء الآخرين، كما يسمح لهم باحترام الأفكار الجديدة. إن الثقة بالنفس وما يصاحبها من الشعور بالاعتزاز تدعم فكرة الشخص على أنه على صواب، كا تدفعه، الى الشجاعة على التعبير عن افكارة. وإلى الاستقلال والابتكار والاشتراك في المناقشات الجماعية اكثر من مجرد الاستماع، وإلى القدرة على تكوين الصداقات (Smith, 1967).

إن بناء مفهوم الذات عملية معرفية تتكون من أربعة مصادر وهي (Hess, Croft, 1975):

1- انطباعات وآراء الآخرين ذوي الأهمية بالنسبة للطفل.

2- خبرة الطفل الذاتية، فالخبرات الحسنة تدعم مفهوم الذات الايجابي.

3- قدرة الطفل على العيش لتحقيق أهدافه التي تنبع من ذاته.

4- قدرته على تطوير أدائه على أسس من معاييره الذاتية.

وفي موضوع تطور الذات في الطفولة تتناول:

أولاً : من اللاوعي بالذات الى الوعي بالذات.

ثانياً: من التمركز حول الذات إلى فهم الآخرين والإحساس بهم.

ثالثاً: اللعب وفهم الآخرين.

رابعاً: الشعور بالذات والبيئة الاجتماعية.

أولاً: من اللاوعي بالذات الى الوعي بالذات

ان الطفل الوليد ليست لديه فكرة عن نفسه ككائن متميز عن بيئته. ويشير بياجيه ان المواليد في الأشهر القيلة الأولى لا يميزون بين أنفسهم وأفعالهم والأشياء التي تدخل في هذه الأفعال (أحمد والشربيني، 1998).

وعندما يبلغ الطفل سن تسعة شهور يفهم بعض الإشارات مثل "باي" وتعد هذه السن بداية الولادة النفسية للطفل وشعوره بذاته، حيث يبدأ خروجه من رحم اللاوعي بالذات (زهران، 1999). ومع ذلك ما زال الطفل غير واع بذاته تماماً كجزء منفصل عن العالم الخارجي، ذلك أن الطفل في السنة الأولى من حياته لا يفرق بين ما هو جزء من جسمه وما هو مادي في بيئته، فإذا وضعت قطعة من الحجر في يده جذبها إلى فمه، وكذلك إذا وضعت يده على أذنه حاول جذبها ليضعها في فمه، لا فرق بينها وبين قطعة الحجر التي ليست جزءاً منه (جلال 1985).

من ناحية أخرى، لوحظ ان أطفال السنة تقريباً عندما يلاحظون صورتهم على المراة يعتقدون ان الصورة لطفل آخر فيبحثون عنه خلف المرآة. وفي حوالي السنة والنصف تبدو على الأطفال علامات تشير الى وعي بالذات كالخجل أو الإعجاب. (أحمد والشربيني، 1998).

والحقيقة ان الطفل يتعلم مفهومه عن ذاته مثلما يتعلم أنماطاً مختلفة من البيئة المادية، فهو يلعب بألعابه أو بأصابعه، ويكتشف شكل جسده، كما أن عمليات القذف والسحب والدفع تشبع حبه للاستطلاع واستكشاف المكان الذي يعيش فيه جسده، وتلعب المرآة هنا دوراً في وعي

الطفل لجسده فهو عن طريقها يرى لون شعره، هل هو كبير، صغير، كيف يكون شكله وهو يبتسم وهو يعبس وأشياء أخرى من هذا القبيل. ومع نمو الطفل يكتسب مفهوماً عن ذاته، جسده، مظهره وشكله، قيمته وفهمه لمكانته في الجماعة. كما تساهم اللغة في تنمية قدرة الأطفال على التعبير عن أفكارهم مثل كيف يرون ويشعرون، وعلينا مساعدتهم على ذلك.

في سن السنتين يعرف الأطفال الفروق الجنسية ووظيفة المربية هنا أن تنمي إحساس الطفل بجنسه (Curtis, 1997) وفي حوالي الثالثة تتضمن لغة الطفل ألفاظاً مثل: "أنا ، ولي، وأنت، ولك، وأحياناً نحن ولنا، وهذا يشير الى وعيه العقلي بخصائصه (Hess, croft, 1975) وفي سن الثالثة والرابعة يبدأ الطفل في معرفة ما هو الدور المناسب لجنسه ويبدأ بسرعة في تعلم السلوك المناسب للجنس. ومما لا شك فيه أن الطفل يعرض لدوره المناسب لجنسه منذ اليوم الأول للميلاد عن طريق التسمية والملابس. وتعمل بعض الثقافات على التمييز الواضح بين سلوك الأولاد والبنات فقد أوضح وتنج وبوب أن من الأشياء التي تميز البنات عن الأولاد في كثير من المجتمعات هي الملابس والاتجاهات نحو مساعدة الأطفال في عمل الكبار. وباختصار يميل الأولاد الصغار لمساعدة آبائهم اكثر من أمهاتهم. وفي سن 2-5 سنوات يصبح لدى الأطفال فهماً بسيطاً لمفهوم جهازهم الفيزيقي الداخلي. وفي حوالي الثالثة يلاحظون الاختلافات العنصرية ويطورون اتجاها نحوها. إلا أن فكرة أن الجسم يتطور عبر العمر مسأله صعبة على أفهام الأطفال الصغار، فهم لا يتصورون أن أمهم أو أباهم كان في يوم ما طفلاً (Curtis, 1998).

أما المفاهيم التي تستطيع المعلمة ان تطورها لدى الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة والخاصة بنمو وعيه الجسمي والحسي، فهي (Curtis, 1998).

1- معرفة اسمه ومختلف أعضاء جسمه.

2- القدرة على تحديد وظائف جسمه، ومعرفة أن الكائنات الحية لها سمات عامة محددة مثل الحاجة للغذاء.

3 - معرفة أن الأفراد يختلفون في مظهرهم، لهم عيون مختلفة الألوان، يختلفون في الوزن، في الطول، لكن لهم سمات فيزيقية عامة.

4 - قبول أن كل الأفراد محدودين بقدرات معينة، إنهم يمشون ولا يطيرون على سبيل المثال.

إن نموالوعي بالذات لا يقتصر على نمو وعي الذات الجسمي والحسي فقط، ولكنه يتضمن أيضا المشاعر والانفعالات ونمو الذات الاجتماعي. وهذا ما سنوضحه في الموضوع التالي.

ثانياً: من التمركز حول الذات الى فهم الآخرين والإحساس بهم:

يعتقد طفل ما قبل المدرسة كما سبق القول، ان كل شيء في العالم يحدث بشكل منظم ووفق خطة محكمة وهو في وسط هذه العمليات، بل هو المسبب لها، ذلك أن جميع الخبرات التي يقابلها الطفل يستدمجها في رصيده المحدود من المعلومات ويتعامل معها من خلال حاجاته مما يحول دون رؤيته للأشياء بطريقة موضوعية. وتمركز الطفل حول ذاته يقوده إلى الاعتقاد بأن الجميع يفكرون مثله، وأن العالم كله يشاركه أحاسيسه ورغباته، ويرى أيكلند أن من المظاهر الاخرى لتمركز الطفل حول ذاته عدم قدرته على وضع نفسه مكان الآخرين، ليس فقط من الناحية العقلية بل من الناحية العاطفية ايضاً فاستمرار الطفل في إزعاج أمه على الرغم من توسلاتها بأن يتركها وشأنها لأنها تعاني من صداع لا علاقة له بأخلاقياته، وإنما يرجع ذلك الى تمركزه حول ذاته بحيث لا يستطيع أن يرى وجهة نظر الآخرين (الناشف، 1997).

وعلى الرغم من أن ذلك ينطبق على حالات عديدة، وكما بين بياجيه من أن الأطفال الصغار يتمركزون حول ذواتهم إلا أن البحوث الحديثة أشارت الى ان الأطفال من سن 3-4 يخبرون الشعور بالتعاطف مع الكبار والصغار، كذلك فإن الأطفال في الحضانة من الممكن ان يظهروا بعض الهدوء إذا قالت لهم مدرستهم بأنها تعاني من صداع (Curtis, 1998).

ويمكن القول في هذا المجال: أوضح بياجيه ان الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يتسم بالتمركز حول الذات، ولكن اثبت العديد من الأبحاث أنه من الممكن تعليم الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة الايثار والمساعدة والتعاطف مع الآخرين والانتماء، ذلك ان نمو الطفل يعتمد اساساً وكما سبق وان تبين على عدة مصادر منها: ردود افعال الكبار نحو الطفل وأسلوب معاملتهم له، وخبرته الشخصية ونموه المعرفي والأخلاقي.

وما دام بالإمكان التأثير في النمو العاطفي للطفل إذاً ما هي المفاهيم العاطفية التي ينبغي على المعلمة ان تنميتها لدى الأطفال في الرياض (Curtis, 1998)؟

1- تنمية القدرة على التعبير عن المشاعر، الحزن، الغضب، التعجب. إذ ينبغي مساعدة الطفل الصغير الهادئ على وصف شعوره لأن هذا مهم لنموه العاطفي. والأطفال الصغار ينبغي أن يتعلموا تقبل ان يكون الفرد غاضباً أو خجولاً بعض الوقت.

2- توعية الطفل بالعلاقة بين العواطف والسلوك الاجتماعي، وعلى سبيل المثال، من الضروري تعريف الطفل أن ضرب الإنسان الذي جعله غاضباً قد يخفف من حدة الشعور بالغضب، ولكن بالتأكيد، مثل هذا السلوك مزعج ومثير.

3- تنمية قدرة الطفل على مواجهة الانفعالات القوية.

4- تنمية الإحساس بالآخرين.

إن النمو العاطفي يمكن ان ينمو بشكل ملحوظ عن طريق تعليم الطفل اكتشاف مشاعره والتعبير عنها، وتنمية قدرته على ضبطها، وعلى التعاطف والإحساس بالآخرين وفهمهم. إن هذه الأمور في نهاية الأمر تسهم في تنمية شعوره بذاته وتكوين مفهوم إيجابي عن النفس والتفاعل الاجتماعي السليم.

اللعب وفهم الآخرين:

اللعب ليس مجرد نشاط فردي إنه نشاط اجتماعي، يتسم بأن له قوة تجعله يغير العالم. وإذا كان البعض يرى في اللعب مجالاً للفساد، إلا أنه ينطوي على فوائد اجتماعية كبيرة. وبلا شك ان اللعب الحر يساهم في حل مشكلات الأطفال ويعمل على إيقاف إزعاجهم وعدوانهم لأن عدوان الأطفال في الملاعب يوقف عدوانهم في الحياة الحقيقية (Kohen, 1993).

إن اتاحة الفرصة أمام الأطفال للعب خصوصاً اللعب الجماعي والدرامي يساهم في نمو الذات وتطورها. ويساعد اللعب على تعلم الدور المناسب للجنس، فقد بين هاريس (1989) قيمة اللعب التظاهري في مساعدة الأطفال على أن يأخذوا بوجهة نظر الآخرين، وأن يواجهوا المشاعر الانفعالية القوية، وعلى سبيل المثال ان الطفل الذي يقع عن الدراجة ويصاب في ركبته لا يبكي لأن السائق الكبير لا يبكي (Curtis, 1998) .

وتعد أبحاث ديفريز على مواقف لعب الأطفال الجماعي من الأبحاث التي كشفت عن أهمية ودور اللعب في تنمية قدرة الطفل على إدراك وجهة نظر الآخرين.

فقد أجرى ديفريز دراساته على أطفال أسوياء عاديين وأذكياء ومتخلفين ممن تتراوح أعمارهم بين ثلاث وست سنوات. وبين أن طريقة لعب الطفل الجماعي تمر بخمس مراحل وهي (ابراهيم، 1993):

المرحلة الأولى: وتتميز بعدم إدراك الطفل لمعنى اللعب.

المرحلة الثانية: وتتميز بعدم إدراك الطفل لمعنى طبيعة المنافسة في اللعب، بل يعتقد ان الهدف من اللعب هو إخفاء شيء ما بطريقة تبادلية ومنتظمة بينه وبين رفيقه.

المرحلة الثالثة: وتتميز بإدراك الطفل ان له أهدافاً متعارضة مع منافسة في اللعب على الرغم من أن محاولاته تكون بدائية.

المرحلة الرابعة: وتتضمن استخدام الطفل طريقة غير منتظمة في إخفاء اللعبة في يده، أي انه يأخذ في اعتباره وجهة نظر منافسة، ولكنه يتبع طريقة منتظمة في التخمين لاكتشاف اليد التي بها اللعبة.

المرحلة الخامسة: يتبنى الطفل في هذه المرحلة طريقة غير منتظمة في التخمين لاكتشاف اليد التي بها اللعبة مع شرح وجهة نظره لمنافسة ببراهين مرتدة كأن يقول مثلاً (كنت اعتقد أنك وضعت اللعبة في هذه اليد، وهذا دليل على إدراك الطفل وجهة نظر منافسة ووعيه ايضاً بقدرة منافسة على إدراك وجهة نظره هو.

الشعور بالذات والبيئة الاجتماعية:

ان الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يتعلم الكثير من المفاهيم الاجتماعية التي تساهم في بناء شخصيته ووعيه بذاته.

والشعور بالذات ملتصقاً بإحكام بالبيئة الاجتماعية، فالطفل يعيش في جماعة وليس منعزلاً بمفرده، انه يعي بأن له صفات جسدية تعني بأن ولد، ويعي أيضا أن هناك جماعة تناديه بالولد وأن العضوية في هذه الجماعة تتطلب توقعات معينة وتتضمن امتيازات وقيوداً دون ان يفهم السبب وراء كل ذلك. إن الطفل هنا أيضاً يغدو واعياً بأن هناك أفراداً آخرين بعضهم يشبهونه وأن لديهم ابا وأما مثله، ثم أن هناك أجداداً. وطفل ما قبل المدرسة يبدأ في فهم ليس فقط أنه ينتمي للأسرة، ولكن يدرك ايضاً ان الأسرة جزء من المجتمع الكبير، وأنه ليس هناك أم وأب وأجداد فقط، ولكن هناك جيران ومدرسين وممرضات وأطباء وعمات وأعمام وتزداد معلومات الطفل نتيجة لزيادة خبرته، وبالتدريج يدرك ان الأسرة تتكون من الأب والأم والأبناء والبنات والمؤسسة التعليمية تتكون من معلمين وأطفال. إن مشاركة الطفل في الجماعات تبصره بأن عناصر مختلفة تعتمد على بعضها البعض وأن الجماعات تتفاعل مع بعضها لتكون المجتمع. كل هذه الأشياء يعرفها الطفل من خلال عمليات مستمرة تبدأ مبكراً في الحياة وتتطور بشكل اكثر تكاملاً خلال سنوات المدرسة **(Hess, Croft, 1975)**.

ان زيادة التفاعل والاتصال الاجتماعي يساعد وبالتدريج على انحسار تمركز الطفل حول ذاته، فقد كشفت ابحاث فلاف ان بعض اطفال الرابعة والخامسة وأغلب أطفال السادسة يستطيعون تعديل تفسيراتهم وتأويلاتهم للآخرين بعد التجربة الثانية التي يمرون بها **(ابراهيم P.1993)**.

وبناء عليه فإن المفاهيم الاجتماعية المرتبطة بهذا الموضوع التي ينبغي ان يتعلمها الطفل في رياض الأطفال هي **(انظر : بهادر 1987، عواطف 2001 قنديل وبدوي 2003)**.

1 - الذات، الأسرة، الحي، الروضة، التواصل بين الأجيال، تعدد الثقافات، المجتمع، البيئة.

2 - القيم الاجتماعية والأخلاقية مثل الصدق والأمانة والتعاطف والتعاون والمشاركة.

المدخل إلى تعليم الطفل الدور الاجتماعي:

مما سبق نستنتج ان تعليم الطفل الدور الاجتماعي يبدأ بالطفل نفسه بتنمية إدراكه لذاته ومساعدته على تكوين مفهوم إيجابي عن الذات، ذلك أن الطفل لا يعيش منعزلاً بل تنمو ذاته من خلال التفاعل مع الآخرين، ونتيجة لردود افعالهم نحوه، إنه من خلالهم يتعلم دوره الاجتماعي المناسب للجنس والعمر والثقافة التي يعيش فيها . ويتم هذا بطرق متعددة من أهمها الثواب والعقاب والملاحظة والتقليد، والتوحد. ويعد الآباء بصفة خاصة أول من يتفاعل الطفل معهم ويستجيبون لسلوكه بالاستحسان والثناء، أو بالرفض والذم، كما أنهم أول من يتخذ نموذجاً يحتذى بسلوكه، ويعد المدرسون نماذج هامة للأطفال يلاحظونهم ويقلدون تصرفاتهم.

ويساهم اللعب في تعليم الطفل دوره، ذلك ان منح الأطفال من الجنسين فرصاً متساوية لممارسة اللعب يساعدهم على تعلم الدور المناسب للجنس **(Curtis, 1998)**.

من الأهمية بمكان عند تعليم الطفل دوره الاجتماعي أن نضع في الحسبان ما قدمته نظريات التعلم الاجتماعي وما توصلت إليه الأبحاث حول هذا الموضوع.

وهناك ثلاثة محاور أساسية ينبغي الاهتمام بها عند تعليم الطفل دوره الاجتماعي المتوقع منه وهذه المحاور هي (ابراهيم، **1993**):

المحور الأول: ويتناول السمات الشخصية التي ينبغي توافرها في القائمين على تنشئة الأطفال وهي:

1- اشتراك الرجل مع المرأة في تربية الصغار في مؤسسات رياض الأطفال. وقد أخذت بعض الدول المتقدمة بهذا الاتجاه الحديث مثل أمريكا وفرنسا .

2- الاهتمام بشخصية القائمين على تربية الصغار في الرياض باعتبار أن الشخصية المحبوبة ذات الاتجاهات الغيرية تؤثر في نمو الاتجاهات الغيرية عند الصغار عن طريق المحاكاة.

3- دراسة مدى تقبل القائمين بالتربية للعمل مع الأطفال.

المحور الثاني: ويتناول السمات المهنية التي ينبغي توافرها في القائمين على تنشئة الأطفال، وهي:

1- معرفة إمكانات الأطفال النفسية والاجتماعية.

2- معرفة دوافع التعلم وأساليب استخدامها في تحقيق أهداف تعليم الطفل مهارات الدور الاجتماعي.

المحور الثالث: ويتناول تحديد المواقف التعليمية التي ينبغي أن تستثار فيها دوافع الطفل لتعلم الدور، وهذه المواقف هي:

1- اللعب الحر، وألعاب القواعد.

2- العاب درامية، إذ أن اشتراك الطفل في هذه الألعاب يساعده في اكتساب النمط العقلي للدور.

3- المحادثة الجماعية، ذلك أن المحادثة التي تدور حول اهتمامات الأطفال أو حول قصة استمع الأطفال إليها يساهم في تنمية قدرتهم على فهم ردود افعال الآخرين وبالتالي المساهمة في تعلمهم لدورهم الاجتماعي.

4- قراءة الأطفال للصور أو الرسوم وتفسيرهم لمواقف الحزن والغضب والسرور والخوف فيها وتأويلهم لها يساعدهم في إدراك مشاعر الغير.

5- خلق مواقف غيرية مبنية على مقارنة ظروف الآخرين بظروف الأطفال الشخصية لأن ذلك ينمي فيهم الإحساس بمعاناة الآخرين، ويساعد على تقبلهم لمشاعر الآخرين وإحساسهم بمعاناة غيرهم فيقبلون على العطاء.

6- زيارات لمعالم البيئة، ذلك أن اشتراك الأطفال في زيارة مزرعة مثلاً وما يسبق ذلك من تخطيط مسبق، وتقسيم للأدوار ثم مراعاة آداب السلوك أثناء الزيارة يجعل الأطفال يطبقون قواعد السلوك في معاملة الآخرين.

7- دعوة أحد المختصين إلى دار الرياض: فمراعاة آداب الاستقبال والضيافة والحديث تساعد الأطفال على التنميط الاجتماعي السليم لسلوكهم مع الآخرين.

أساليب لتنمية مفهوم الدور الاجتماعي في الطفولة المبكرة:

1- ألعاب لتعريف الطفل بأجزاء جسمه ومسمياتها:

- رفع اليدين وخفضهما.
- رفع الكتفين وخفضهما.
- فتح اليدين وبسطهما.
- لمس القدمين بأطراف اليدين.

- التصفيق بالأيدي.
- فتح الفم وغلقه (ابراهيم، 1994).

لعبة أجزاء الجسم:

وتهدف الى تعريف الطفل بأجزاء جسمه بالإضافة إلى معرفة مفاهيم يمين ويسار وأعلى وأسفل، وإكسابه قيمة الطاعة، وإشعاره بالمتعة والبهجة وتنمية التوافق العضلي والحركي لديه.

طريقة اللعبة:

يطلب المعلم من الأطفال الإشارة الى أنفسهم، أذرعهم، أفواههم، عيونهم الخ، وذلك مع أنغام الموسيقا، ويطلب منهم تحريك ما يمكن تحريكه من أجزاء جسمهم كالذراع والساق وضرب القدم بالأرض والتصفيق بالأيدي.

يطلب المعلم من الأطفال أن يلمسوا اليد اليسرى، اليد اليمنى، وأن يتحركوا الى الأمام ثم إلى الخلف. وأن يرفعوا أيديهم إلى أعلى وأن يخفضوها الى أسفل.

ومن الملاحظ، ان الأطفال يستمتعون كثيراً بهذا العمل إذا رددوا بعض الكلمات الموزونة أو أغنية تتحدث عن أعضاء الجسم ووظائفها.

ومن الممكن أيضاً أن تعرف المعلمة الأطفال ببعض وظائف الجسم عن طريق الإيقاع والتصفيق، فيستطيع على سبيل المثال أن يرشدهم إلى أن التصفيق لا يتطلب فقط إشراك الأيدي، بل يمكن التصفيق بالأيدي على الركبتين أو الاكتاف او الأرجل.

2 – ألعاب لإثارة وعي الطفل بالحركات الإرادية التي يؤديها بأجزاء جسمه:

تساهم العاب التربية البدنية والحركية في إثارة وعي الطفل بالحركات الإرادية والإحساس بالحركة عموماً، مثال:

- الوقوف والجري.
- الوثب لأعلى.
- المشي على أربع في خط مستقيم.
- دحرجة الكرات في خط مستقيم (السكري ومحمد 1997 وانظر الصميدعي وسعيد، 1999).

3– العاب لإثارة وعي الأطفال بوظائف الحواس الخمس:

حاسة اللمس:

- تحضر المعلمة أكياس قماش تحتوي على حبوب مختلفة (ذرة، فول، أرز) وعينات أخرى من نفس الأنواع وتضعها في أطباق مكشوفة وتدعو الأطفال للتعرف على الأشياء الموجودة في الأطباق المكشوفة ولمسها بأيديهم ثم تستبعد الأطباق عن عيون الأطفال ويكلف طفل بإعطاء طفل آخر أحد الأكياس الأخرى المختلفة، وتقول المدرسة للأطفال بعد أن يفتحوا اعينهم أن لكل شيء ملمس خاص. (زكريا الشربيني **1988**).
- تضع المعلمة عدة أشياء في حقيبة أو صندوق ويغلقه، وتترك فتحة ضيقة تسمح بإدخال يد طفل فيها، ثم تكلف طفلاً بوضع يده داخل الحقيبة او الصندوق ويطلب منه أخذ شيء واحد دون إخراج يده ويقوم بوصفه وتسميته للمدرس والأطفال.

حاسة البصر:

تساعد هذه الألعاب على إكساب الأطفال خبرات عن ألوان الأشياء وأحجامها وأشكالها وسماتها المختلفة، فمن الممكن أن تحضر المعلمة بالونات مختلفة الألوان وخيوط من نفس الألوان وتربط البالونات بخيوط من الدوبار، ثم تعرضها في أحد أركان الصف، وتنصت إلى ملاحظات الأطفال عند دخولهم الصف ورؤيتهم للبالونات (هناك كثير، البعض كبير) هل جميع البالونات متشابهة؟ يجب لفت نظر الأطفال إلى أن بعض البالونات متشابه والبعض الآخر مختلف.

- توزع المعلمة بالونة على كل طفل من المجموعة التي تشرف عليها ثم تطلب من الأطفال الذين تتشابه بالوناتهم في اللون أن يجتمعوا في أحد أركان الحجرة. وينبغي على المعلمة تصحيح أخطاء الأطفال مع لفت نظرهم إلى أنهم قد كونوا أربع فئات كل منها يتسم بلون معين (روش: **1985, 41**).
- توزع المعلمة على الأطفال بطريقة عشوائية بطاقات بعضها أحمر وبعضها الآخر أخضر ثم تقول، اللون الأحمر يده لأعلى، الأخضر يجلس أرضا، اللون الأحمر يضع يديه خلف ظهره، اللون الأخضر يصفق وهكذا.

حاسة السمع:

- تحضر المعلمة عدداً من العلب المعدنية الصغيرة وتضع فيها أنواعاً مختلفة من الحبوب والملح وتغطيها وعلى الأطفال أن يحركوا العلب وان يستمعوا بانتباه، ثم يرتبوها حسب الصوت، من الصوت الأكثر انخفاضاً حتى الصوت الأكثر حدة او العكس.

- تقوم المعلمة بتسجيل بعض الأصوات على شريط كاسيت مثل صوت جرس تليفون، أمواج البحر، صوت محرك سيارة، صوت خلاط، وضع اطباق على المائدة، إغلاق باب سيارة ويكلف الأطفال بالإنصات جيداً وتخمين نوع الصوت وبعد أن يتعرف الأطفال على الأصوات المختلفة تقول لهم إن الأشياء المختلفة تحدث أصواتاً مختلفة (الشربيني، **1988**).

حاسة التذوق:

- يقوم الأطفال بإعداد عصير فواكه لأصحابهم (عصير برتقال، جوافة، ليمون....) ثم تطلب المعلمة من الضيوف الأطفال التعرف على المشروبات المختلفة المقدمة إليهم عند تذوقهم لها وأْعينهم مغلقة (روش **1985**).
- تحضر المعلمة أنواعاً مختلفة من الأطعمة الشائعة (نشا، خبز، جزر، حمص، شيكولاته) وأشرطة عريضة لتغطية عيون الأطفال وتطلب المعلمة من الأطفال إغلاق أعينهم وتغطيتها وتدعهم يتذوقون الأطعمة وتطلب منهم تسمية الشيء الذي يتذوقونه، وتكرر ذلك مرات عدة حتى يتعلم الأطفال أن لكل شيء مذاق مميز.

حاسة الشم:

- تحضر المعلمة علب بلاستيك مختلفة الأحجام أغطيتها مثقبة خمسة ثقوب فأكثر وتجمع انواعاً من الأطعمة لها رائحة مميزة مثل بصل، كيك، جوافه، مانجو، شمام... ويحضر أشرطة لتغطية عيون الأطفال. تضع المعلمة شيئاً واحداً في كل علبة قبل أن يراه الأطفال، وتطلب من كل طفل أن يشم كل علبة ويخمن ماذا يشم. تكرر العمل مرات عدة حتى يتعرف جميع الأطفال على روائح الأشياء الموجودة، ثم تطلب منهم ذكر رائحته المميزة (الشربيني، **1988**).
- يمكن للمعلمة أن تقدم أنواعاً مختلفة من الزهور وتلقي السؤال التالي عليهم: هل يتوقف إعجابنا بالزهور على منظرها وألوانها فقط؟ لنشم رائحتها هل عطرها مختلف أم هو واحد لكل الزهور؟ وقد يجيب الأطفال ان بعض الزهور رائحته قوية مثل السوسن والنرجس، والبعض الآخر رائحته أقل نفاذاً مثل القرنفل، وبعضها لا رائحة له. ثم تطلب المعلمة من الأطفال التعرف على الزهور من مجرد شم عطرها (روش، **1985**).
- يحضر الأطفال الى الروضة ما حصلوا عليه من هدايا في المناسبات من لعب ومجلات ليشاهدها بقية الزملاء أو ليلعبوا بها وتشجع المعلمة الأطفال على تبادل الألعاب والحفاظ عليها، وإعادة كل لعبة الى صاحبها بعد إنتهاء اللعب.

- تدعو المعلمة بعض الأجداد والجدات للروضة ليمارسوا الغناء مع الأطفال وليحكوا لهم قصصاً تحمل قيماً نبيلة. إن في هذا النشاط لفرصة لتبادل الحوار بحب، بشفافية وإنسانية راقية، وهذا في نهاية المطاف يساعد في تعليم الطفل دوره الإيجابي في الحياة.

4. لعبة الأسماء

وتهدف إلى تمكين الأطفال من معرفة أسماء بعضهم بعضاً وتكوين مفهوم ايجابي عن الذات، وتدريبهم على التفاعل الاجتماعي السليم.

طريقة اللعبة:

1- يجلس الأطفال في شكل دائرة، وتجلس بينهم المعلمة، ثم تبدأ اللعبة بأن تشير الى نفسها وتقول انا اسمي.....، ثم تلمس الطفل الذي يجلس بجوارها وتقول: ويجلس على يميني محمد (وهي ترفع اليد اليمنى)، وعن يساري أحمد (وهي ترفع اليد اليسرى، وتطلب من الطفل الذي يليها ان يكرر الشيء نفسه بأن يلمس الطفل الذي يجلس عن يمينه ويقول اسمه والذي عن يساره ويقول اسمه، وهكذا الى ان ينتهي الجميع، والطفل الذي يقع في أخطاء يخرج من اللعبة.

2- تكرر اللعبة بأن يذكر كل طفل اسمه وأهم صفاته التي يشعر بها مثل: انا قاسم الشجاع، انا علي الأمين،.... وهكذا.

3- تكرر اللعبة بأن يذكر الطفل اسمه وما يرغب بعمله في هذه اللحظة بصراحة ووضوح مثل: أنا ياسر أود أن أنام أو أنا أحمد أود ان أذهب الى الملاهي...

وهكذا من الممكن ان تبتكر المعلمة وتقيس على ذلك لتطور اللعبة وتستفيد منها بشكل أكبر.

وننوه في هذا المجال أن لعب الدراما الاجتماعية من أهم الأساليب التي تساهم في تعليم الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة دوره الاجتماعي لذلك سنفرد فصلاً خاصاً بالدراما الاجتماعية.

الفصل الخامس **5**

الدراما الاجتماعية وتنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية في الروضة

- دراما الطفل واللعب.
- استراتيجيات لعب الدراما في رياض الاطفال.
- الدراما الاجتماعية ولعب الدور.
- أهداف الدراما الاجتماعية في رياض الاطفال.
- محتوى الدراما الاجتماعية في رياض الاطفال.
- بناء أنشطة الدراما في رياض الاطفال.
- الالعاب الدرامية في غرفة الصف وخارجها.
- دور معلمة الروضة في مجال الدراما.
- مسرح العرائس والدراما الاجتماعية
- أساليب درامية لتنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية لدى طفل الروضة.

مفهوم الدراما:

نشأت الدراما في باديء الأمر من الحاجة للسيطرة على تجارب الحياة المختلفة، حيث سعى الإنسان إلى اكتشاف معنى هذه التجارب وإستنباط قوانينها لتحويلها إلى صالحه في صراعه الدؤوب من أجل البقاء. فقبل الخروج إلى الصيد على سبيل المثال- كان يقوم بتمثيل رحلة الصيد وما بها من حوادث وصراعات، ويحاول أن يصل إلى هدفه في النهاية. وكان التمثيل، في أحيان كثيرة، مدعاة للنجاح في رحلة الصيد المقبلة. كما نشأت الدراما قديماً من حفلات الطقوس الدينية حيث كان الإنسان يجسد صراعه مع القوى الغيبية المحسوسة.

والدراما كلمة يونانية الأصل أنتقلت إلى اللغة العربية لفظا لا معنى، وهي نوع من انواع الفن الادبي ارتبطت من حيث اللغة بالرواية والقصة، واختلفت عنها في تصوير الصراع وتجسيد الحدث وتكثيف العقدة. وقد تأخذ الدراما شكل الشعر وزنا وقافية، أو تتحرر من هذين الأمرين حين تأخذ شكل النثر.والدراما أيضا كلمة كانت تطلق على كل ما يكتب للمسرح، أو على مجموعة من المسرحيات التي تتشابه في الأسلوب أو المضمون (انظر داوسن، **1989**).

لقد تطورت الدراما كثيرا على مدى تاريخها ونتج عنها أشكالا متعددة مثل: الأوبرا والبالية، والمسرح الإيمائي، ومسرح العرائس، والمسرحيات الموسيقية، والدراما السينمائية والتلفزيونية والاذاعية. والاصل في الدراما هو المسرح، والأشكال الدرامية الأخرى تحتاج لمعظم العناصر والتقنيات التي يحتاجها المسرح الحي من ذلك مثلا مجموعة الممثلين، الديكور والمناظر، الموسيقا، الإضاءة والملابس.

وبإيجاز، يمكننا تعريف الدراما بأنها شكل من أشكال الفن الأدبي القائم على تصوير الفنان لقصة تدور حول شخصيات تدخل في أحداث، وتتسلسل أحداث هذه القصة من خلال الحوار المتبادل بين الشخصيات، ومن خلال الصراع الذي ينشأ ثم يتأزم ثم ينتهي عن طريق المصالحة أو الفصل بين القوى المتصارعة. وتتجسد هذه الصورة عن طريق الممثلين والديكور والملابس والإضاءة والموسيقا.

دراما الطفل واللعب:

للدراما دور كبير في تربية الطفل وتعلمه فهي تساهم في بناء شخصيته من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والمعرفية.

إن جذور دراما الطفل هي اللعب. وإذا كان اللعب ضرب من النشاط الجسدي والذهني ينطوي على هدف رئيس وهو اللذة والمتعة الناجمة من هذا النشاط، إلا أنه من المفيد استخدام اللعب كمتعة بهدف معرفي. بمعنى أنه بالإمكان تحويل اللذة المجردة إلى لذة تنطوي على فائدة فيصبح اللعب بالتالي وسيلة تربوية وتعليمية. وهذا الأسلوب مهم جدا للأطفال لأن الوسائل التقليدية المعروفة في التوجيه المباشر لا تجدي معهم، وهم باللعب الهادف يسعون لمزيد من حب الاستطلاع والاكتشاف بل إن مجرد إتاحة الفرصة للعب معناه أن الطفل ينمو ويتطور.

واللعب سلوك فطري وحيوي في حياة الطفل الصغير، إنه ليس ذلك النشاط الذي ينجم عن الكسل والتطفل، ولكنه النشاط الذي يعبر عن طريقة الطفل في التفكير والاسترخاء، والتدليل والعمل والتذكر والإقدام والإبداع، وتمثل العالم الخارجي وتفهمه. إنه في الواقع الحياة ذاتها.

وأفضل لعب للطفل عندما يعطيه الكبير الفرصة والتشجيع عن قصد ووعي، أي أن واجب الكبير منح الفرصة والتشجيع عن قصد ووعي، أي أن واجب الكبير هو أن يغذي لعب الطفل دون أن يتدخل فيه. ومن الضروري اكتساب ثقة الطفل بالصداقة، وخلق الجو المشبع بالدفء والعطف والرعاية.

وفي لعب الطفل توجد لحظات يقوم فيها بتمثيل الشخصيات، كما توجد أيضا مواقف عاطفية مما يجعلنا نطلق عليه اسم اللعب الدرامي. وينبغي التمييز بعناية بين اللعب كدراما وبين المسرح كما نفهمه نحن الكبار، فالمسرح معناه فرصة أعدت للترفيه والخبرة الانفعالية المشتركة، كما يوجد به ممثلون ومتفرجون يمكن التمييز بين كليهما، بينما لا يشعر الطفل- ما لم يكن قد أفسد سلوكه- بهذا الاختلاف بين الممثل والمتفرج، خاصة في سنوات عمره المبكرة، فكل فرد هو ممثل ومتفرج في آن واحد. وهذه هي أهمية كلمة دراما، فهي مستمدة من الكلمة اليونانية التي تعني «أنا أناضل» وفي الدراما أي في الفعل والنضال يكتشف الطفل الحياة والنفس عن طريق المحاولات النفسية والانفعالية ثم عن طريق التدريب المتكرر وهذا هو الفعل الدرامي. وقد تكون هناك لحظات انفعالية مكثفة كما المسرح بمفهومه عند الكبار ولكنها في الواقع دراما يحاول الجميع فيها أن يقوموا بالمغامرة والبحث والنضال. فالطفل يعمل سواء كان ممثلا أو متفرجا ويتجه إلى حيث يريد وفي أي اتجاه أثناء اللعب. وفي هذه الدراما نلاحظ صفتين هامتين هما الانهماك والإخلاص. والانهماك هو الاندماج الكامل فيما يقوم به الفرد مع استبعاد كل الأفكار الأخرى بما في ذلك الرغبة في وجود متفرجين أو حتى إدراك وجودهم، أما الإخلاص فهو شكل كامل من الأمانة في تصوير أي دور وهذا يتحقق بشكل واضح عند الانهماك في التمثيل.

وتعد هاتان الصفتان الانهماك والإخلاص من العوامل الهامة لنمو شخصية الطفل ونجاحه مستقبلا في لعبه وعمله، لذلك من الأهمية بمكان تغذية هاتين الصفتين لدى الطفل مبكرا من خلال اللعب بوجه عام، واللعب الدرامي على وجه الخصوص.

واللعب الدرامي هد لعب تظاهري، فالأطفال يلعبون ويعلمون أنهم يتظاهرون، فهم يحركون أيديهم حركة دائرية مثل حركة قيادة السيارات، ويجرون خلف بعضهم ويتبادلون الحوار الساخن إذا اصطدم أحدهم بآخر، ويحررون لبعضهم مخالفات مرور. وكثيرا ما نسمعهم يقولون لبعضهم دعونا نمثل «بيت وبيوت» أو «مريض يذهب للطبيب» أو «بحر وسباحة» وغير ذلك من التمثليات التي تساهم في نموهم الاجتماعي وتضفي على أفئدتهم الفرحة والبهجة. ومن الملاحظ أن اللعب الدرامي يبدأ فرديا ثم يصبح في سن الرابعة لعبا جماعيا، إذ يبدأ الطفل اللعب التمثيلي مع الآخرين، كما يلعب لمدة أطول وبشكل أكثر تعقيدا وبتكرار أكبر.

ويمكن تتبع تطور اللعب التمثيلي عند الأطفال في النقاط الآتية:(الببلاوي، 1979)

(1) اللعب الإيهامي ويبدأ في الظهور في حوالي السنة تقريبا، وفيه يحاكي الطفل لعب الأطفال الأكبر منه سنا.

ويتبع اللعب الإيهامي نسقا نمائيا محددا، فقد لوحظ أن الأطفال قبل ثلاث سنوات قد أظهروا اهتماما كبيرا بالأشكال الآتية من اللعب الإيهامي.

أ - إضفاء صفات شخصية على الأشياء، كالتكلم مع الدمى أو الأشياء غير الحية.

ب- الاستخدام الإيهامي للمواد، كالتسمية التخيلية للأشياء مثل تسمية الطفل للعصا حصاناً أو كالسلوك التخيلي (التظاهري) الصريح البسيط مثل تناوله كوبا فارغا لكي يشرب منه.

جـ- المواقف الإيهامية، وهي تتضمن استخداما معقدا للمواد مثل قيام الطفل ببناء منزل، وفي معظم الحالات يرتبط لعب الاطفال بالمواد الموجودة أمامهم في مجالهم الحسي العياني المباشر، وبعد سن الثلاث سنوات يصير الاستخدام الإيهامي للمواد هو أكثر الأنشطة التخيلية المميزة للعب في هذه الفترة. وكلما نما الطفل، ازداد استخدامه للمواد بطرق أكثر تعقيداً، كأن يستخدم الرمل في بناء نفق بدلا من مجرد حفرة بأداة معينة. من ناحية أخرى يتخذ اللعب الايهامي أشكالا مختلفة وفقا للثقافة السائدة في مجتمع الأطفال، فالطفل أثناء لعبه الإيهامي يعكس الأحداث الجارية في حياته اليومية.

ويحقق اللعب الإيهامي وظائف عديدة للطفل من أهمها:

- تنمية قدرة الطفل على تجاوز حدود الواقع، وعلى أن يذهب إلى ما وراء القيود التي يفرضها الواقع.
- الشعور بالبهجة والسرور، فقد يلجأ الطفل إلى اللعب الايهامي لكي يثبت في ذهنه بعض التفاصيل أو لكي يغير من الطريقة التي جرت بها الاحداث حتى يدخل السرور إلى نفسه.
- تنمية القدرة على تحقيق الرغبات بطريقة تعويضية.
- التخلص من الانفعالات الضارة.
- اكتشاف ذاته والبيئة من حوله.

وقد لوحظ أنه بقدر ما يواجه الطفل إحباطات قوية وكثيرة يكون انضواؤه في اللعب الإيهامي أكثر، لذا كثيرا ما يأتي الطفل الذي يعاني من سوء التكيف بألعاب إيهامية أكثر من الطفل المتكيف. كما تبين أيضا أن الاطفال القلقين يقضون وقتا أكبر في اللعب الايهامي (البيلاوي، **1979**).

(2) اللعب الدرامي الواقعي، ينزع الأطفال إلى تمثيل أدوار عديدة مستمدة من واقعهم مثل لعبة رجال الشرطة، بيت وبيوت...، وهم في تمثيلهم هذا يظهرون الكثير من الدقة في التمثيل ولكنهم في الوقت ذاته يضيفون أبعادا عليها من خلقهم وإبداعهم، ويظهر هذا بوضوح في ألعابهم ويغدون بالتدريج بجانب ذلك أكثر اهتماما بالتفاصيل، وأكثر ارتباطا بالواقع أثناء التمثيل. وتتضح الألعاب الدرامية الواقعية في النشاط المنظم للتمثيل في المدارس فيما يقوم به الأطفال من مسرحيات.

ويمكن القول: إن اللعب الدرامي الواقعي يساهم في تربية الطفل وتعليمه ويحقق له الفوائد الآتية:

- بذل الجهد والحركة والنشاط.
- إثراء المخيلة، واستخدامها بحيث تمكنه من رواية أشياء لم يسبق له أن شاهدها، ومنح الفرصة لتدفق الأفكار.
- التعبير عن العواطف والانفعالات.
- تنمية احساس الطفل وتطويره.
- القدرة على التكيف مع التغير باستمرار.

- تنمية اللغة ومهارة التعبير.
- تعليم القيم الأخلاقية والاجتماعية، كالعطاء والتعاون وضبط الذات.
- إضفاء المتعة والبهجة.
- الدمج في الأنشطة الصفية، إذ يمكن توظيف الالعاب الدرامية وتقديمها للأطفال في بداية النشاط لتثير دافعيتهم نحوه، أو في أثناء النشاط بهدف كسر الجمود ومراجعة موضوع سبق شرحه، أو في نهاية الدرس إذا سمح الوقت لذلك.

استراتيجيات لعب الدراما في رياض الاطفال:

يرى بياجيه أن نمو لعب الطفل يرتبط ارتباطا وثيقا بنظريته في نمو الذكاء. ففي المرحلة الحسية الحركية والتي تمتد من الميلاد حتى سنتين يمارس الطفل اللعب الوظيفي حيث يقوم بعمل ما تم عمله من قبل بشكل جيد وفي حدود قدراته وعندما تكون هذه الانشطة مقصودة لذاتها. ويميز بياجيه بين اللعب بوصفه تكرارا لفعل سبقت السيطرة عليه، وتكرار لنشاط ما لكي يتم فهمه، فالنوع الاخير هو البحث والاستكشاف ويتضمن التواؤم مع الواقع. أما اللعب فعلى العكس من ذلك يتم تكييف الواقع وتحريفه لكي يتفق مع حاجات الطفل.

وفي مرحلة تفكير ما قبل العمليات يرى بياجيه أن الطفل هنا يلعب لعبا إيهاميا أي انه يتوهم ويتخيل نفسه شخصا آخر ويتعامل مع العصا على أنها حصان ويتحدث مع الجماد وكأنه إنسان (انظر ميللر، **1994**).

أما اللعب الايهامي من وجهة نظر فرويد فهو وسيلة لتشكيل الواقع بما يحقق حاجات الطفل وأمانيه (**بلقيس ومرعي، 1987**). وتعتقد سوزان ايزكس بأن اللعب بشكل عام يعطي الطفل فرصة لمعرفة الاشياء التي يلعب بها والناس من حوله ويعبر أيضا عن الحالة النفسية والنمو، وهو يغذي قدراته ويساعده على حل المشكلات (**قناوي، 1995**).

إن المبادىء التي توصل إليها العلماء والباحثون في مجال ألعاب طفل ما قبل المدرسة تجعلنا كمربين القيام بإجراءات عدة في البيت والروضة منها:

- تهيئة الفرص أمام الطفل ليلعب بيديه وأصابعه لعبا تلقائيا بما يساعده على إدراك ذاته وتنمية وعيه بإمكانياته.
- الإعداد الجيد لأركان الروضة بحيث تتضمن أركانا للموسيقا، للطبيب، للدكان، للإستنبات، لرعاية الحيوانات المستأنسة، للعب بالمكعبات ليمارس الطفل فيها لعبه الإيهامي.

- تدريب الطفل على ممارسة استراتيجيات الدراما ذات العلاقة بالدراما الاجتماعية مثل البانتوميم أو التمثيل الصامت، تأليف االقصص وتمثيلها، وعصف الأفكار.

وعند ذكر التمثيل الصامت يتبادر إلى ذهن العديد من الناس الوجه المطلي بالبياض والمهرج الصامت، وفي الحقيقة هذا نوع من أنواع عدة للتمثيل الصامت (Evaus and smith,1992)

ويمكن تعريف التمثيل الصامت بأنه بالفعل بلا كلام، ويعنى بالفعل تتابع تعبيرات الوجه والحركات التي يلاحظها الممثل في الحياة، ويستخدمها استخداما تمثيليا لقول شيء ما مع الاهتمام بالشخصية والموقف والمكان وجو القصة، فإذا وضحت هذه العناصر دون استخدام الحوار، فإنها تصور دراما عن طريق البانتومايم ويطلق على هذه العلمية اسم التصوير الدرامي الباتومايمي (دين، 1986).

ويتضمن التمثيل الصامت السيطرة على الجسم للتعبير من خلاله بشكل درامي، وفيه يتم استخدام لغة الجسد بشكل متطور. كما لا بد أن نضع في الاعتبار عند تنفيذ التمثيل الصامت ما يأتي (كاسنيللي، 1991).

- استحالة القيام بترجمة حرفية للجمل اللغوية إلى جمل حركية، فبعض الأفكار أو الكلمات ينبغي أن يتم التعبير عنها عن طريق التورية أو الكناية.
- أهمية استخدام حركات قليلة ولكن ذات معنى فالتعبير بالحركة يجب أن يتحاشى أية إضافات قد تقلل من قدرة الفرد التعبيرية بدلا من توضيحها، إذ يتوقف الموضوع على عملية البحث عن العناصر الحركية الأساسية، وعن كيفية توظيفها والربط بينها لتحقيق ما ننوي التعبير عنه.

وإذا كان التمثيل الصامت يعتمد أساسا على الجسد والحركة إلا انه ليس بالضرورة أن تكون جميع أحداث القصة دائما بدون كلام (Evans and Smith,1992) فقد يكون التعبير الصامت أحد عناصر التمثيلية، وقد تقوم تمثيلية كلها على هذا النوع من التعبير.

ومن المفيد تدريب الاطفال الصغار على التعبير الصامت عن طريق ألعاب المرآة (Swartz, 1988) وأداء أفعال الحياة اليومية والمهن والحرف والتعبير عن الانفعالات. ولا بد من التنويه هنا أن الطفل الكبير قد يتمكن من التعبير عن بعض الحالات الانفعالية كالحزن والفرح. وأما بالنسبة لصغار الاطفال والذين قد لا يدركون مباشرة التعبير عن مثل هذه المشاعر، فنلجأ معهم إلى اسلوب غير مباشر بسؤالهم مثلا عن حال الطفل الذي لم يحصل على هدايا في عيد ميلاده؟ أو بماذا يشعر الشخص بعد سماعه لصوت انفجار؟ أو ماذا سيكون شعوره وهو في انتظار دوره للدخول إلى طبيب الاسنان؟ (حسين، 2000)

ويمكن أن نساعد الأطفال الصغار على التعبير عن الانفعالات عن طريق تدريبهم على قراءة تعبير الوجوه، كأن نطلب من الطفل أن يصف لنا شعور الشخص في صورة معينة أو نطلب منه تلوين الوجوه بألوان معينة حسب تعبير الوجه.

أما بالنسبة لتأليف القصص وتمثيلها، فمن المهم أن يبدأ تدريب الأطفال على التمثيل منذ سن الخامسة وذلك عن طريق تشجيعهم على الارتجال في مجالات الحركة والموقف واللغة. وفي وسعنا أن نفعل ذلك من خلال استخدام الأصوات المختلفة، كأن تصدر المعلمة صوتا ما وتسأل الأطفال: بم يذكركم هذا الصوت؟ وتتعدد إجابات الاطفال: عربه، قطار، قطة... وتقول المعلمة: هيا نذهب للحاق بالقطار، يتدافع الأطفال، ويركضون، وتعود المعلمة إلى إلقاء الأسئلة: ماذا كنتم تفعلون ويجيب الأطفال... وهكذا. وعلى المعلمة أن تقبل جميع الاقتراحات ثم تضيف مقترحات أخرى، جياد، حيوانات أخرى... وبهذه الطريقة يكتسب الأطفال خبرة أوسع ويجربون أشياء كثيرة وهم يشعرون بالفرح. وفي حوالي السادسة وعن طريق الأصوات أيضا يؤلف الأطفال قصة. وبعد أن تصبح القصة جاهزة للتمثيل تسأل المعلمة كل طفل عن الدور الذي يرغب في تأديته، وتستطيع استخدام البيانو لمصاحبة أداء الأطفال وحركاتهم.

ومن الخطأ التدخل بإصلاح أخطاء الأطفال أثناء التمثيل لأن لمطلوب إتاحة الفرصة لنمو الإبداع الجماعي وليس الدقة في التمثيل (**Slade,1980**).

إن تمثيل الصغار يقوم على الإرتجال في مجالات الحركة والمواقف واللغة وفي وسعنا أن ندربهم على ذلك عن طريق الاستماع إلى الأصوات، كما سبق القول، فالأصوات المتنوعة تلهمهم القدرة على الخلق والإبداع الذي يقومون به بطريقتهم الخاصة.

من المهم أن نضع في أذهاننا أن الهدف من الارتجال هو الشعور الشخصي للأطفال المشاركين فيه وليس إرضاء الجمهور (**Siks,1974**) .

ويعد أسلوب عصف الأفكار من الأساليب الإبداعية التي يمكن استخدامها مع الأطفال. ويعني استخدام العقل في التصدي النشط لمشكلة ما. ويهدف هذا العصف أساسا إلى توليد قائمة من الأفكار تؤدي إلى حل المشكلة مدار البحث ويتم فيها تشجيع المشاركين على إعطاء أكبر عدد من الأفكار دون الالتفات إلى نوعيتها، كما لايجوز انتقاد الأفكار التي يشارك بها الأعضاء مهما بدت سخيفة أو تافهة (جروان **1999**) ويعد العصف الذهني واحد من أهم الأساليب المؤثرة في الجماعة لمشاركتها معا التفكير في حل ابداعي وفي مناخ يسوده الثقة بالنفس لدى المشاركين عند إتاحة الفرصة لكل منهم لتوليد الافكار.

ومن الأهمية بمكان أن ندع الطفل المحب للإستكشاف أن يعمل بحرية وتلقائية حتى يكون

باستطاعته توليد أكبر عدد من الافكار ولكي لا نحجم ثقته بنفسه أو نضعف من قدرته على المبادرة.

وعند التدريب على عملية عصف الافكار تقوم المعلمة بتعريف الاطفال على مفهوم عصف الأفكار، وتطلب منهم التعبير عن مفهوم ما عن طريق التمثيل بالجسم والصوت والحوار (انظر حسين 2000).

إن الدراما فن يقوم على مجموعة من الفنون وترتكز على مجموعة من الاستراتيجيات وتدريبات الصوت والحركة التي تمنح في النهاية فرصة طيبة للأطفال للتخفيف عن متاعبهم النفسية والتعلم والتوافق الاجتماعي. وتؤثر الدراما في فهم الأغاني والأشعار والقصص، كما انها تتضمن الرقص وتساعد في تنمية الخيال.

الدراما الاجتماعية ولعب الدور:

يعد مفهوم العاب الدراما الاجتماعية مرادفا لمفهوم العاب الدور ويشمل هذا المفهوم (عواطف، 1990).

أ- الألعاب الإيهامية.

ب- ألعاب التظاهر حيث يقلد الطفل من خلالها شخصية ما أو يقوم بإداء عمل ما.

جـ- ألعاب الدراما الاجتماعية والتي تظهر عندما يقوم طفل واحد أو أكثر بأدائها مع زملائه، ومن ثم يتجاوز الطفل تقليد الشخصية التي يقوم بها بإضافة عناصر أخرى يتظاهر بأدائها أثناء تفاعله مع الأطفال بشكل تعاوني، مع تبادل التفسيرات والأوامر فيما بينهم.

وتتطلب ألعاب الدراما الاجتماعية من الطفل تحليلا لخبرته الشخصية التي عاشها في بيئته لاختيار عناصر الشخصية ومقوماتها التي يمكن إبرازها في التمثيل الدرامي. ومن ثم فإن الدراما الاجتماعية تتطلب مرونة من الطفل اللاعب لتطويع إمكاناته الشخصية وقدراته للتكيف لمتطلبات ادوار الشخصيات التي يقوم بأدائها، فضلا عن تطويع إمكاناته النفسية لضغوط المواقف المطروحة للأداء. وبهذا يضطر الطفل إلى التكيف لمتطلبات البيئة والامتثال لأوامر زملائه في اللعب فيتجاوز نظرته المتمركزة حول ذاته، لكي يتكيف لضرورات التعاون ولحاجاته الشخصية. ولا شك أن تكيف الطفل لمتطلبات الدور الدرامي الذي يلعبه يقتضي منه مراقبة سلوكه. وفي البداية، يكون للخبرات الشخصية التي عاشها الطفل في بيئة أثرا كبيرا في تشكيل

نمط أدائه لدوره في لعب الدراما الاجتماعية، فعندما يلعب الطفل دور الأم أو دور الطبيب على سبيل المثال- فهو يتأثر خاصة بشخصية محددة عرفها وعايشها هي أمه أو الطبيب الذي عالجه وبذلك تتكامل خبرته مع خبرة زملائه الذين قاموا بنفس الدور متأثرين بشخصية أمهاتهم أو أطبائهم أو النماذج التي عرفوها في ظروف مغايرة لظروف الطفل الأول. ومن هذا المنطلق يوسع كل طفل مفهومه عن دور الام أو دور الطبيب آخذا في الاعتبار تنوع اتجاهات هذه الشخصيات وتكامل اتجاهاتها مع بعضها البعض فيدرك كل طفل أن متطلبات الدور هي متطلبات نسبية، وهذه النسبية تعد في مجال النمو الخلقي عنصرا هاما يساعد الطفل على التحول من التبعية للحكم الغيري إلى الاستقلالية والحكم الذاتي لسلوكه . (ابراهيم، 1990)

أهداف الدراما الاجتماعية في رياض الاطفال:

تساهم ألعاب الدراما الاجتماعية في نمو شخصية الطفل بشكل متكامل من النواحي المعرفية واللغوية والأخلاقية والاجتماعية. فهي تساعده على تقليل حدة التمركز حول الذات والتوجه نحو فهم الآخرين والشعور بإحساسهم وفهم طريقة تفكيرهم رغبة منه في التوحد ببيئته الاجتماعية وتساعده على إدراك تكامل الادوار في هذه البيئة. وتساهم الدراما الاجتماعية في فهم الطفل لمتطلبات الدور الاجتماعي المناسب له من حيث الجنس والعمر والبيئة التي يعيش فيها وتعرفه بيئته وتساعده على إدراك تكامل الأدوار في هذه البيئة. وتنمي الدراما الاجتماعية خيال الطفل ذلك أن قيامه بأدوار الكبار يساعده على تخيل ادوار غيره، ودوره في المستقبل.ونظرا لأن عملية القيام بالدور تتضمن مقدمة وعقدة وحل فإن ذلك يساهم في تنمية قدرة الطفل على وضع صور رمزية لحل المشكلات. والدراما الاجتماعية تساعد الطفل على التخلص من الانفعالات مما يساهم في صفاء ذهنه وقدرته على التخيل، وعلى الخيال العلمي والإبداع الفني والادبي.

وتعد الدراما الاجتماعية ذات أثر فعال في تنمية الاطفال في البيئات المحرومة ثقافيا، وفي الصفوف عالية الكثافة. كما أنها تعمل على إعداد الطفل لمرحلة التعليم الابتدائي.

ومن اهم اهداف الدراما الاجتماعية في رياض الاطفال الآتي: (عواطف، 1993 ب).

1- إشاعة جو من السرور والبهجة في محيط الطفل يشعره بالأمن.

2- إثارة وعي الطفل بإمكانياته الجسمية والاجتماعية ليدرك وحدة ذاته رغم تعدد امكاناتها عبر الزمان والمكان.

3- تدريب الطفل على التقمص والمحاكاة والتواصل مع الآخرين.

4- إثارة التعاطف الوجداني بين الأطفال من خلال مساعدتهم لبعضهم في تفسير وتأويل مواقف الدراما.

ويمكن إضافة إلى ما سبق الأهداف الآتية:

1- تنمية التلقائية والارتجال.

2- تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية.

3- تنمية الخيال والمبادرة والإبداع.

محتوى الدراما الاجتماعية في رياض الأطفال:

يتضمن محتوى الدراما الاجتماعية في الروضة العلاقات الإنسانية التي يتم التعبير عنها لغويا وحركياً، وتساهم في اكتشاف المشاعر، ومحاولة فهم الاخرين.

وهناك بعض الإجراءات التي تحقق فائدة في هذا المجال مثل مناقشة ما تم تعلمه من النشاط وما تم فهمه بشكل أفضل عن الآخرين بمعنى يجب التعرف على مدى انعكاس لعب الدراما الاجتماعية على الأطفال، والانعكاس عنصر أساسي في هذا اللعب إذ يحقق الفائدة المرجوة منه وهي مدى استفادة الأطفال منه، ومدى تأثرهم بما احتواه من قيم تربوية وأخلاقية واجتماعية، لذلك من الضروري أن تعمل المعلمة على توفير الوقت الكافي للمناقشة في جو يسوده التقبل والتعبير الحر التلقائي.

وتتضمن مجالات لعب الدراما الاجتماعية في الروضة الآتي: (**عواطف، 1993** ب)

- المحاكاة الإرادية للأعمال البشرية التي يراها الطفل في بيئته مثل غسيل سيارة، سقي الحديقة.
- تجسيد أدوار جامدة يضفي الطفل عليها صفة الإحيائية، مثل: بالونة، سيارة، دمية.
- تجسيد أدوار الحيوانات والطيور والنبات.
- استخدام الإيماءات والتعبيرات الحركية في التمثيل الدرامي.

إننا في رياض الاطفال سنبقى نؤكد على أهمية الدراما الابداعية أو الدراما الخلاقة، وهي الدراما التي يبدعها الأطفال دون الاعتماد على نص مسرحي أو وسائل فنية معقدة، كما أنها لا تتطلب وجود جمهور متفرجين من الكبار لأنهم أحيانا بسبب تعليقاتهم أو ضحكاتهم يقللون من قدرة الطفل على الارتجال والإبداع، وقد يحرجون الطفل ويحبطون دافعيته.

إن الدراما الخلاقة هي دراما الفطرة التي لا تخضع للقيود والتي تبدع فيها المسرحيات القصيرة أو القصص أو الشعر من الخيال. (أنظر، وارد:**1966**، عويس، **2003**).

ويرى سليد ونيكسون (1997) أن الاطفال بطبيعتهم فنانون مبدعين، وينبغي تشجيعهم على التمثيل الارتجالي التلقائي والإبداعي لان هذا هو أفضل لهم من تمثيل القصص المكتوبة. وحين يبلغ الأطفال سن الخامسة من العمر على المعلمة ان تتجنب المسرح والمنصة والنص المكتوب لان الطفل هو الذي سيقوم بعملية الخلق، ولكن بمساعدتها، وسيكون دورها هو استثارة قدرته على الإرتجال في مجالات الحركة والموقف واللغة. وفي وسعها أن تفعل ذلك باستخدام الاصوات المثيرة والمتنوعة لأن الاطفال هنا بمقدورهم التمييز بين الأصوات بثلاثة طرق أساسية وهي:الإيقاع الزمني، والنغم، والذروة. وإذا استطاعت المعلمة ان توثق صلتها بالأطفال إذا تفهمت هذه الحقيقة، وحملت معها وهي ذاهبة إلى صالة الألعاب أو المكان الذي تمارس فيه عملها، طبول وصفارات ودفوف، وأوراق صنفرة وبعض العصي... الخ ثم تلجأ أحياناً إلى استخدام البيانو ولكن في مراحل تالية.

إن الموسيقا ليست ببعيدة عن الدراما ولا الأغاني ايضا فلها أهمية بالغة في التأثير على نمو الطفل خصوصا إذا استخدمت بشكل متوافق مع الدراما.

وتساعد الموسيقا الأطفال في سرعة الاستجابة من النشاط للهدوء، ويمكن لها ان تأخذ المعلمة والأطفال الى حيث يريدون، وبإمكان المعلمة أن تزود أطفالها ببعض القصص التي تساعدهم على الإرتجال في الحركة والغناء والتمثيل (**Todd, Hefferman,1977**).

بناء أنشطة الدراما في رياض الأطفال:

تعد أنشطة الدراما، كما سبق وأن تبين، من أهم الوسائل التي تستخدمها المعلمة لتدريب الطفل على تفهم دوره الاجتماعي المتوقع منه. وإذا كان على المعلمة تشجيع الدراما التلقائية والإبداعية لدى الطفل، إلا أن ذلك لا يعني أن تبقى بعيدة عن أنشطتها، إنها ترسم الخطوات الرئيسة لها، وتضع أهدافها واستراتيجياتها وطرائقها نصب أعينها، وتخصص وقتا قصيرا في كل يوم في الروضة لتدريب الأطفال على الدراما، لتحقق لهم النمو الاجتماعي المنشود على وجه الخصوص، والنمو الشامل والمتكامل لشخصياتهم .

وتسير انشطة الدراما وفق الاتي:

1- **الهدف**، ونعنى به ماذا نريد أن نحقق من النشاط. ووضوح الهدف من البداية يساعد المعلمة على إدارة النشاط بنجاح من حيث اختيار شكل العمل والمحتوى ومن ثم

الترتيب التسلسلي في سير النشاط. وعند حدوث اشياء غير متوقعة خلال النشاط فإن وضوح الهدف يساعد المعلمة والمشاركين في التغلب عليها ويعطيهم ثقة أكبر في انفسهم (إدلبي، 1993).

2- **التمهيد أو المقدمة**: ويقصد بذلك إعطاء الأطفال فكرة واضحة وقصيرة عن موضوع النشاط (مهنة، نبات، حيوان...) لكي يصبح الموضوع مألوفاً لدى الأطفال ويتم إثارة دافعية الأطفال نحوه.

ويتحقق التمهيد عن طريق رواية قصة أو مشاهدة صور أو فلم سينمائي، أو من خلال المناقشة بعد رحلة أو نزهة (Gotebowska, 1989)

3- **الإحماء والتهدئة**: يهدف الإحماء إلى زيادة نشاط الأطفال وتحفيزهم لبذل الجهد والعمل. أما التهدئة فتهدف إلى إشعارهم بالراحة والاسترخاء. وهذا ضروري جداً للأطفال من أجل الفهم والاستيعاب لموضوع النشاط والأداء الجيد للدراما بعد ذلك.

ومن الأمثلة على الإحماء الألعاب الرياضية الخفيفة مثل: قف وانثني إلى أسفل.. هناك شيء يمكن ان تتخيله على الأرض التقطه وضعه في جيبك... قف وكرر النشاط ثلاث مرات. أما التهدئة: لقد أملات جيوبك، وعليك الآن ان تسير بهدوء حتى لا تحدث الأشياء في جيبك أي صوت (حسين، 2000).

ومثال آخر على الإحماء: اقفز، أجري في مكانك تخيل أنك تنط الحبل ... قف.... التهدئة: الآن امش ببطء تمدد على الفراش دون أي حراك على الإطلاق.

4 - **التحضير للأداء الدرامي**: وفي هذه المرحلة يتم تعريف الأطفال بالأدوار التي سوف يمثلونها، ومكان العمل وأدواته. وعلى سبيل المثال إذا كان الأطفال سيمثلون مهنة الطبيب فإن مكان العمل هو الغرفة، والأدوات التي يستخدمونها هي السماعة، ملابس الطبيب أما الأدوار فهي دور الطبيب، الطفل المريض، والأم القلقة على طفلها . ويتم في هذه المرحلة أيضاً تعريف الأطفال ببعض الجمل التي يمكن ان تستخدم مع الآداء الحركي المناسب.

5 - **العرض الدرامي**: من الملائم ان يبدأ العرض بالموسيقا لأنها تبعث الشعور بالراحة والهدوء، وتملأ الأطفال بالإحساس الدرامي. وما دام العرض يعتمد على الممثلين والمشاهدين، فيمكن هنا تقسيم الأطفال الى قسمين: قسم يشاهد والآخر يراقب ثم تتم عملية تبادل الأدوار لتتاح أمام معظم الأطفال فرصة الأداء التمثيلي.

وفي الوقت نفسه تقوم المعلمة بتسجيل ملاحظاتها حول الأداء التمثيلي وسلوكات الأطفال الأخرى..

وقد ترغب في مشاركة الأطفال لعبهم ويفضل أن يكون دورها محورياً، وأساسياً في قيادة اللعب (Agelsto, 1991)

6- **التقييم**: وفي هذه المرحلة تتم مناقشة العمل الدرامي والأداء وسلوك الأطفال. ويتم التركيز على النقاط الإيجابية أولاً وتشجيع الأطفال، ثم تعريف الأطفال بالجوانب السلبية في سلوكهم من أجل عدم تكرارها في المرات القادمة. كما تتم في هذه المرحلة تشجيع كل طفل على تقييم نفسه بنفسه لما لهذا الأمر من أثر طيب على شخصية الطفل مثل: تنمية الحس الجمالي، والابتكار، والتعرف على البيئة والشعور بالانتماء للجماعة، والثقة بالنفس والرضا عن الذات.

إن المناقشة الجماعية البناءة لطريقة أداء الطفل للدور تنمي وعي الطفل بإمكانياته، وكيفية استثمارها في الأداء استثماراً افضل (ابراهيم، 1993 أ). وتساعد الطفل على إدراك النمط العقلي والاجتماعي والعاطفي للدور مما يثري نموه: تفكيره وإحساسه ومشاعره والقيم الاجتماعية لديه والمرتبطة بالثقافة التي يعيش فيها.

7 - **تقديم المقترحات**: تنتهي المناقشة بتقديم بدائل أفضل للأداء ومقترحات لتعديل وتصحيح الجوانب السلبية التي تم ذكرها أثناء المناقشة وهنا تستمع المعلمة لمقترحات الأطفال عن طريق إثارة سؤال معين مثل: هل كان بإمكان الطفل التعبير عن الشخصية بشكل أفضل؟ من يستطيع ان يؤدي الدور بشكل أفضل؟ من يستطيع أن يعبر لي عن شعوره في عيد ميلاده؟... من يستطيع أن يقلد لي مشية القطة وصوتها؟ إن مثل هذه الأسئلة تنمي أهمية الأداء الدرامي لدى الطفل، وتوقد ذهنه للتفكير والبحث عن أفضل الطرق للتعبير عن دور الشخصية وتقديمها للآخرين.

8- **الخاتمة**: تتم هنا بعض ألعاب الاسترخاء، كأن تطلب المعلمة من الأطفال أن يعودوا الى اماكنهم بهدوء على أنغام الموسيقا الهادئة، او أن يمضوا إلى مكان النوم ويستلقوا على الفراش كالأسود النائمة.

تقييم أنشطة الدراما:

من أجل تقييم حقيقي لأنشطة الدراما يجب أن نكون قادرين على تحليل ما يفعله الأطفال ويمكن للمعلمة في رياض الأطفال استخدام الآتي:

أولاً: الملاحظة عن قرب:

إذ تقوم المدرسة بملاحظة اداء الأطفال وكتابة ذلك ويمكن ان تستعين بالفيديو وأجهزة التسجيل.

وهناك أربع مجالات رئيسة في دروس الدراما الاهتمام بها يعطينا محددات يمكن ان تصنف تبعاً لها ملاحظاتنا وهي:

1- قدرة الطفل على الاستجابة والتعاطف مع الأدوار والشخصيات والمواقف الخيالية.

2- الأجزاء الارتجالية التي تدفع الأطفال لصنع حلول للمشكلات.

3- تعاون المجموعة في أداء الدراما، والذي يعبر عن التفاعل الاجتماعي ومفهوم الذات.

4- استمرار التواصل، سواء أكان بالكلام أو بدون كلام وحتى يمكن أن نصف ما يحدث في الصف بشكل موضوعي، هناك عدد من الأسئلة يمكن ان نسألها لأنفسنا، ومن الأمثلة على **المجال الأول:**

- هل يوجد أطفال كثيرون لا يشاركون؟
- هل استجاباتهم نمطية؟
- هل يستجيب الأطفال للآخرين أثناء تأدية الدور؟

المجال الثاني:

- هل يهتم الأطفال بحل المشكلة؟
- هل الحل واضح وجديد؟

المجال الثالث:

- هل يتم إبداع المواقف بشكل تعاوني؟
- هل يساعد الطفل الذكي من هو أقل منه ذكاء؟

- **المجال الرابع:**

- هل يستطيع الأطفال التعبير من خلال الحركة؟
- هل لديهم الثقة اللازمة عند الكلام؟ (انظر، حسين، **2000**).

ثانياً: المناقشة والحوار

يتم في المناقشة التواصل اللفظي بين المعلمة والأطفال وتنمي لدى الأطفال القدرة على

التواصل والتعبير عن التفاعل الاجتماعي بينهم. وعند استخدام المعلمة هذه الوسيلة ينبغي عليها ان تتقن مهارة التحدث والاستماع وإدارة الحوار وحسن صياغة الأسئلة، وتوجيهها بالشكل والتوقيت المناسبين. والمناقشة الجماعية هنا ذات أهمية بالغة لأنها تنمي وعي الطفل بامكانياته وكيفية استثمارها، وتنمي عقله ومشاعره والعديد من المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية التي يحتاجها لبناء شخصيته بشكل سليم كما تسهم في تقديم مقترحات وبدائل تساعد على تحسين الأداء كما سبق القول.

ثالثاً: التقييم الذاتي:

تستطيع المعلمة أن تنمي قدرة الطفل على النقد والتقييم الذاتي. ويقصد بذلك تدريب كل طفل على أن ينقد نفسه بنفسه ولصالح نفسه، وعلى أن يبدي رأيه في أدائه وأداء أقرانه، ويظهر استحسانه او استهجانه. ويحتاج النقد الذاتي إلى الحوار والمناقشة، إذ يعد من الضروري إدارة مناقشة حول أسباب الاستحسان والاستهجان لدى الطفل ويمكن للمربية من خلالها ان ترشد الأطفال الى ما هو أفضل وتشرح أسباب التفضيل وهي أمور تتعلق بأداء الأطفال وقدرتهم على التعبير وسلوكهم أثناء التمثيل، وذلك من شأنه تنمية الشعور بالذات والمهارات الاجتماعية والإحساس بالجمال، والقدرة على التذوق الجمالي.

الألعاب الدرامية في غرفة الصف وخارجها:

ينمو الأطفال الصغار بسرعة زائدة وبواسطة الألعاب الدرامية يكتشفون الوظائف المختلفة التي يقوم بها البالغون او أي أشخاص آخرين مهمين في حياة الأطفال. وفي هذه المرحلة كل شيء جائز وممكن، إذ يمكن للولد ان يأخذ دور الأم أو أن تأخذ البنت دور الولد.

إن الألعاب التمثيلية التلقائية يمكن أن تحدث في كل مكان وزمان إذ يمكن ان نراها في غرفة الصف وخارجه.

ومن الملاحظ ان الأطفال حين يلعبون بالمكعبات يمثلون. إنهم يبدأون أولاً ببناء الأبراج والجسور والسياج والتصميمات الفنية المتكررة ثم يستخدمون هذه الألعاب في التمثيل الجماعي (Isenberg and Jacobs, 1982) .

ويمارس الأطفال لعب الدراما في ركننا الطبيب والبيت وفي الدكان، ومع الحيوانات المستأنسة.

ويمثل الأطفال أثناء اللعب بالماء، واستخدام الماء للدهان، فعندما يتشاركون في عمليات

الدهان يقسمون الشكل الذي ينوون تشكيله ويخصصون لكل واحد منهم جزءاً خاصاً به، وقد يعمل الأطفال هنا كدهانين محترفين ومثل الذين تمت رؤيتهم أثناء العمل فهم يناقشون الأشكال التي ينوون تشكيلها بالدهان بالماء، ويؤلفون قصصاً عما يقومون به (Isenberg and Jacob, 1982).

ويلعب الأطفال لعباً درامياً في البيت مع إخوتهم أو مع أبناء الجيران الذين يرافقون والدتهم في زيارة أسرهم، ومن الملاحظ أن النساء هنا تنشغل مع بعضها في الحديث عن أمور تهمها وينشغل الأطفال في اللعب التمثيلي، فعند ولادة إحداهن يندمجون في تمثيل دور الأم التي انجبت طفلاً صغيراً يحتاج للطعام والنوم وتغيير الملابس. كما يمارس الأطفال الدراما أثناء الرحلات التي يقومون بها برفقة المعلمة.

إن لعب الدراما الاجتماعية يأخذ حيزاً كبيراً في نشاط الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة مما يتيح لهم فرص التفاعل الوجداني والاجتماعي العفوي والذي يساهم الى حد كبير في تعليمهم القيم الاجتماعية الأخلاقية وتعريفهم ببيئتهم وربطهم بالمكان الذين يعيشون فيه.

دور معلمة الروضة في مجال الدراما:

للمعلمة دور فعال في تشجيع الطفل على اللعب الدرامي عن طريق الآتي:

عمل محفظة او خزانة لأدوات اللعب التمثيلي: مثل اجهزة وعدة الطبيب، وموزع البريد، المزارع، الميكانيكي، البقال... الخ. إذ تستطيع المعلمة أن تحفظ في الخزانة الأدوات التي تعكس حياة المجتمع الذي يعيش فيه الأطفال، وتلفت نظر الأطفال إلى أهمية الحفاظ عليها وإعادتها الى مكانها بعد كل استعمال، كما تعمل على استبدالها إذا تلفت وتجديدها باستمرار بما يلائم اهتمامات الأطفال.

ويمكن صنع أغلب اثاث زاوية (زوايا) اللعب التمثيلي من علب وأقفاص متينة، من الممكن أيضاً صنع الأطباق من القرع الجاف أو الورق المقوى، وعمل نافذة مزعومة توضع على الحائط في زاوية الركن، وباستطاعة المعلمة أيضاً رسم شمس مشرقة من الكرتون المقوى وصنع ستائر من بقايا الأقمشة ذات الألوان الزاهية، ويمكنها أن تستخدم حصيرة أو سجادة تحل محل السرير. وسيكون من دواعي سعادة الآباء اشراكهم في تزويد أركان اللعب بمواد يحضرونها من منازلهم وتخدم أهداف هذا اللعب مثل القبعات والحطات والحقائب القديمة، والملابس الشعبية وغير ذلك، كما يعد ضرورياً تزيين المكان ببعض الزهور واغصان الشجر، وتعليق ساعة على الحائط بعيدة عن متناول الأطفال.

ومن المفيد جداً تثبيت مرآة في زاوية اللعب كي يرى الأطفال انفسهم وهم يرتدون الملابس الخاصة بالتمثيل وأثناء الأداء الدرامي وهذا يساعدهم على تكوين صورة جيدة عن انفسهم وكفاءتهم، وينمي وعيهم بالتدريج بحركاتهم وقدرتهم على التحكم فيها مما يعمل على تحسين أدائهم. وبهذا تكون الدراما الاجتماعية ليس فقط ذات أهداف اجتماعية وإنما ايضاً تحقق اهدافاً معرفية ونفس حركية.

ومن المهم ألا تجبر المعلمة أي طفل على لعب دور لا يرغب فيه وأن تعمل باستمرار على تنمية التمثيل الابداعي لدى الأطفال. ويمكنها أن تقضي يومياً عشرون دقيقة وفي كل صباح في تدريب الأطفال على الدراما الابداعية بعد فترة سرد القصص، وعليها أن تبدأ العمل مع مجموعة كبيرة، ثم تقسمها إلى مجموعتين بعد ازدياد خبرة الأطفال في هذا المجال، مجموعة تقوم بالتمثيل، والأخرى تشاهد وتراقب، ومن الممكن ان تطلب المعلمة من الأطفال عند تكرار التمثيلية أن يتبادلوا الأدوار بحيث يقوم بالأداء من كان يراقب والعكس بالعكس. ومن المفيد استخدام الموسيقا قبل العرض وأثناءه، لأنها تساهم في خلق جو من الهدوء والجمال وتزيد من القدرة على الخلق والإبداع لدى الأطفال.

ويحتاج الأطفال في الدراما الابداعية إلى توجيه ولكن إذا تحول التوجيه إلى أوامر فإن الدراما تتحول إلى المسرح المحترف وذلك يقلل قيمة العمل ويقضي على حماس الأطفال. ويحتاج الأطفال بعد العرض إلى التشجيع والثناء وتعزيز ثقتهم بأنفسهم دون إسراف في الثناء. ومن الضروري ان تشعرهم المعلمة أن التعاون في العمل يساهم في ادائه (Parry, 1972) وتعلم أنه في أنشطة الدراما ينبغي التركيز على تلقائية الأطفال والارتجال ضمن هدف وموضوع النشاط.ويشير جربر (Gerber, 1990) إلى أهمية ومراعاة مبدأ تدرج الخبرات، بحيث تبدأ بالخبرات السهلة إلى الخبرات الأصعب ومن البسيط إلى المركب.

ومن المهم تقديم مسرحيات عن طريق العرائس لأنها تعد ذات أهمية بالغة في الدراما الاجتماعية وتنمية المفاهيم الخلقية والاجتماعية لدى الأطفال.

مسرح العرائس والدراما الاجتماعية:

لعبت العرائس دوراً كبيراً في الحياة الاجتماعية قديماً، حيث عبدها القدماء. وقد انحدرت الدمى إلينا من عصر مصر القديمة، والدمى الفرعونية المحفوظة في متحف اللوفر في باريس توحي بأن مسرح العرائس يرجع لحضارة مصر القديمة، إذ كان لصغار المصريين ألعابهم المفصلية المتحركة من الحيوانات والبشر. أما العرب فمن المعروف أنهم استخدموا خيال الظل

والعرائس منذ وقت بعيد. وقد أدى التنقيب عن الآثار القديمة الى اكتشاف عرائس الحبال في اليونان وايطاليا (انظر، ارنوت، 1970 يوسف 1996).

واليوم يقدم فن العرائس على نطاق كبير ويوجد له كتاب ومخرجون متخصصون. ويحب الطفل المسرحيات التي تقدم من خلال العرائس كثيراً، فهو ينسجم لرؤياها ويندمج فيتعلم ويتداوى، ويبدع ويشعر بالسرور. والعرائس أنواع ويمكننا إعطاء فكرة عنها من خلال الآتي:

1- العرائس القفازية:

وهي أبسط العرائس وأسهلها في صنعها وتحريكها. وأشكالها لها رأس وأذرع مجوفة وجسم طويل يشبه كم الثوب والفنان الذي يحركها يدخل يده في جسمها ويتحكم في رأسها وأذرعها بواسطة أصابعه. وتعد العرائس القفازية أحب أنواع العرائس بالنسبة للأطفال وذلك لسهولة تحريكها، غير أن نطاق حركتها محدود، وإذا لم تكن بين أيدي فنان خبير فإنها تصبح غير مقنعة إلا في نطاق الكوميديا الهزلية البسيطة جداً (ارنوت، 1970) .

2- عرائس خيال الظل:

وهو فن أصيل، وله أصول شرقية، وأشكاله متعددة تتحرك من وراء شاشة تسمح بمرور الضوء، ومن ورائها يوضع مصباح فيرى الجمهور خيال هذه الدمى من الناحية الأخرى من الشاشة. وهذه العرائس إما أن تكون مجسمة، أو تتخللها ثقوب حتى تعطي اللونين الأبيض والأسود على الشاشة، أو تكون مثل العرائس المستخدمة في جاوه، لها ثقوب مغطاة بألوان شفافة تعكس أضواء ملونة على الشاشة.

ولخيال الظل روافد فنية تتأسس أصلاً على الفن التشكيلي. وتعد المرحلة المملوكية المناخ الملائم لانتشار خيال الظل، وباباته التي كتبها «إبن دانيال» الذي وفد إلى مصر هرباً من التتار الذين احتلوا بغداد سنة 656 هـ. والبابات: نصوص فنية ملائمة لهذا الفن تمتزج فيها الفكاهة بالدعابة والسخرية والمداهنة والترويح والوعظ والارشاد (ابو السعد، 1993).

ومن أشهر عروض خيال الظل العربية طيف خيال. وهو عرض تاريخي صمم بمناسبة وصول الإمام أبي العباس أحمد بن خليفة العباسي من بغداد إلى مصر. وعجيب وغريب" وفيها يصف بن دانيال حياة الأسواق في مصر من خلال أشخاص يمثل كل منهم حرفة من الحرف (إبراهيم وقناوي، 1984).

3- عرائس العصي:

تمتاز هذه العرائس بجمالها الأخاذ وتصنع من عصا توضع على قمتها مادة معينة بحيث

تشكل رأس الدمية وترسم تقاطيع الوجه حسب الدور الذي تقوم به الدمية وتكسى العصا بقماش (ارنوت، **1970**).

ويقوم الممثل بالقبض على الدمية، ويأخذ في تحريكها عن طريق سلك يشده ويرخيه، وفي شده وإرخائه تحريك للدمية وتوجيه لحركتها (ابو السعد، **1993**).

وقد لا يحتاج الأمر إلى هذا السلك عند توظيف هذه العصي في المجال التربوي، وما على المربي أو الطفل إلا القبض عليها وتحريكها بما يتناسب وأحداث القصة.

لقد غزا العلم مجال هذا الفن حديثاً ليخلق فيه تنوعاً عصرياً فأصبحت العرائس تتحرك عن طريق ضوابط بعيدة، وتستجيب لقوى مغناطيسية تحت خشبة المسرح. ولكن هذه الأشكال كما يرى أرنوت (1970) لا تعدو كونها مجرد لعبة ميكانيكية متقنة.

إن استخدام التكنولوجيا في تحريك العرائس في الروضة غير ملائم، ولكن هذا الاستخدام من خلال التلفاز والسينما يعد مفيداً للأطفال الصغار حيث يحقق لهم متعة حسية تعمل على تنمية حواسهم وخيالهم.

4- عرائس الخيوط (الماريونيت):

وهي أكثر الأنماط إرضاء للجمهور وأكثرها استخداماً اليوم. وهي عبارة عن أشكال متصلة أجزاؤها يتم التحكم فيها من أعلى بواسطة خيوط او أسلاك يتراوح عددها من واحد إلى أربعين خيطاً، وذلك حسب حجم العروسة نفسها، أو ما يؤديه الفنان من حركات. وعلى الرغم من أن هذا النوع يتطلب مهارة في الصنع أكثر من الأنواع سابقة الذكر، إلا أنه يسهل صنعه. وهناك طرائق عديدة لصنع هذا النوع من العرائس وليس من الضرورة ان تكون معقدة.

وتجمع هذه العرائس بين اتساع مجال الحركة وليونة التحريك الرئيسة مثل المشي والجلوس وتحريك الرأس ثم تتوالى باقي الحركات بسرعة عجيبة وتبرز شخصية العروس لتفرض نفسها على الفنان (أرنوت، **1970**).

وتلعب عرائس الخيوط الأدوار التي يغلب عليها القفز والسباحة والحركات البهلوانية وتلك غير العادية. ومن أشهر الأدوار التي قدمت عن طريق عرائس الخيوط في المنطقة العربية، مسرحية «الأميرة والأقزام السبعة» و «مغامرات البحار العجيب»، و «الليلة الكبيرة» (ابراهيم وقناوي، **1984**).

وعلى المعلمة أن تعرض على الأطفال مسرحيات من خلال العرائس وتشجع الأطفال على الأداء الدرامي من خلال العرائس.

مثال: استخدام العرائس القفازية في تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية عند الطفل.

يعد استخدام العرائس القفازية في الرياض نوعاً من التدريب الوظيفي لآليات الطفل الحركية الإدراكية لاكتساب مهارات معرفية ويدوية ولغوية وتهيئة متدرجة لاستخدام الصور العقلية والعلاقات والإشارات والرموز في تفكيره. وتوظف العرائس ايضاً بهدف الإيحاء بسلوكات اجتماعية او قيم خلقية مرغوبة. وتلتزم المعلمة عادة في العرض بالآتي (ابراهيم، 1993).

1 - تحديد الأهداف التعليمية/ لغوية، اجتماعية..

2 - تحديد منطوق الحديث المصاحب للعرض الحركي الفني.

وعادة تكتب المعلمة نص العبارات الأساسية والقاعدة اللغوية (أسلوب الاستفهام في الحديث مثلاً) على ورقة بيضاء تثبتها عادة على جدار الحاجز الخشبي للعرض من الداخل لترجع إليها عند تقديم العرض خوفاً من أن تخونها الذاكرة، فلا يحدث بذلك سهواً او خطأ. والالتزام بالقاعدة اللغوية التي تطرحها المعلمة في سياق العرض الفني له أهمية لأنه يسهل على الأطفال إدراك الموقف الاجتماعي المعروض عليهم، وتفسير المعنى المقصود به.

وحتى يتسنى للأطفال الفهم والإفادة، من الضروري أن تعمل المعلمة على تغيير نبرات صوتها بما يلائم معاني القصة، وعليها أن تجذب الأطفال بحسن سردها وبراعتها في الأداء (انظر الحديدي، 1983).

ومن الأهمية بمكان أن تعيد المعلمة العرض على الأطفال في فترات متباعدة نسبياً مستخدمة نفس الألفاظ والعبارات حتى يألف الأطفال سماعها فيستخدمونها في مواقف متنوعة بدلاً من حفظهم لعبارات جافة مفروضة عليهم يرددونها دون فهم. وبعامة لا يستمر عرض العرائس القفازية أكثر من خمس إلى سبع دقائق (ابراهيم، 1993 أ).

وإذا تعذر على المعلمة إيجاد الحاجز الخشبي فيمكنها استخدام المنضدة بعد قلبها على أحد جوانبها والاختفاء خلف لوحتها الخشبية.

ومن حين لآخر تستطيع المعلمة أن تشجع الأطفال على صناعة العرائس واستخدامها في التمثيل.

وحين يستخدم الأطفال العرائس في الأداء الدرامي يقومون بأنفسهم باختيار الموضوع وتحديد الشخصيات والحوار وتحريك العرائس. وكل طفل يؤدي بصوته دور الدمية التي يقوم بتحريكها. ويمكن المعلمة فيما بعد إذا تعود الأطفال على هذا النشاط أن تطلب منهم القيام

بعرض ما يبتكرونه أمام بقية زملائهم في عدد من الدقائق. وعلى المعلمة عند تقديم هذا النشاط لأول مرة أن تبين للأطفال ما الذي يمكنهم أن يفعلوه في هذا النشاط ثم تترك لهم الحرية، وتراقبهم دون تدخل ويمكن ان توجههم عند الحاجة في اختيار الموضوعات (السبيل، 1994).

من المهم أن نضع أمام اعيننا دائماً، أننا في دراما الطفل لا نهتم بالاتقان التمثيلي بقدر ما نهتم بتنمية شخصية الطفل المتكاملة.

مسرح الظل وتنمية المفاهيم الاجتماعية والاخلاقية:

ليس الفنان المحترف وحده القادر على خلق شخصيات ظلية فبإمكان معلمة الأطفال أن تبدع شخصيات ظلية متنوعة لأنها بالضرورة تملك روح الفنان، وثقافتها في مجال رياض الأطفال تبث فيها الصبر والعمل وتنمي لديها التخيل وحب المرح والإبداع، وبقليل من المواد والأدوات البسيطة المتوفرة في البيئة يمكنها صنع أفكار عظيمة كثيرة تفرح بها قلوب أطفالها وتزرع فيهم العديد من القيم النبيلة والماجدة.

استخدام خيال الظل في التنميط الاجتماعي:

تستطيع المدرسة ان تطرح رأسياً ملاءة بيضاء على مسافة تبعد متر ونصف عن الحائط، وتصنع مصدراً للضوء خلفها (لمبة او بطارية... الخ) ثم تطلب من الأطفال ان يمروا بأجسامهم بين الحائط والملاءة لتبدو ظلال أجسامهم من الجهة المقابلة على الملاءة.

ويمكن للأطفال الاستعانة ببعض الاكسسوارات مثل: فتح شمسية فوق رؤسهم للوقاية من المطر، أو ارتداء قبعة الطاهي، أو الإمساك برشاشة لري الزرع... ويقوم الأطفال بالتعبير الحركي خلف الملاءة التي يسقط عليها الضوء . وعلى الأطفال المشاهدين اكتشاف ما يعبر عنه المثلون بالتمثيل الصامت. وشيئاً فشيئاً يمكن للمعلمة أن تستعين ببعض العرائس التي يقوم الأطفال بصنعها وإمرارها خلف الشاشة. وكثيراً ما يكتشف الصغار الشخصيات الرمزية التي يعبر عنها خيال الظل مثل شخصية جحا وغيره، ويستطيعون تفسير وتأويل دوافع السلوك المطروح عليهم للعرض (ابراهيم، 1993 أ).

ومن المفيد أن تقوم المعلمة بعرض عرائس خيال الظل أمام الأطفال نظراً لقدرتها على التعبير والإيحاء والتركيز على التنميط الاجتماعي ولمهارتها في تحريك أصابعها أكثر من الأطفال الصغار. إنه بإمكانها ان تلتقط تعليقاً ما صدر من أحد الأطفال على عرضها لتوظفه في فكرة أخرى لتعميق الأثر الطيب والسلوك الاجتماعي والأخلاقي لدى الأطفال..

وتستطيع المعلمة ان تخلق شخصيات كثيرة عن طريق ابتكار الرسوم، واستخدام الأيدي والأدوات المصاحبة لها وتحريكها خلف الشاشة حيث يمكنها أن تؤدي ادواراً درامية متعددة تسعد الأطفال وتفيدهم من خلال تغيير مواضع الأصابع وتضيق أو توسيع المسافة بينها، وباستخدام الموسيقا يمكن أن تترك انطباعات مختلفة وانفعالات متعددة عند الأطفال، كما يمكن أن يساعدها صوتها وقدرتها على التقليد والتمثيل في الوصول الى صدق التعبير وشدة التأثير، وعلى سبيل المثال، عندما تقوم بتمثيل دور العصفور بأصابعها تقوم في الوقت نفسه بتقليد صوت العصفور ومع كل هذه الأمور، الخيال والحركة مع الصوت، تستطيع ان تحقق الأهداف المرتبطة بهذا الفن الأصيل في مجال تنمية الأطفال.

وإذا كانت المعلمة أكثر قدرة على التعبير من الأطفال. إلا أن قدرتها هذه تزيد من مهارة أطفالها في اكتشاف المشاعر، وقدرتهم على فهم الآخرين والشعور باحساسهم مما يمثل خطوة خاصة على الطريق في انتقال الطفل من التمركز حول الذات الى الغيرية، كما أن الربط بين السبب والنتيجة في الحدث الدرامي يساعد في نمو القدرة على الإستدلال لدى الطفل.

تدريب الأطفال على ألعاب الأصابع والأيدي:

يعاني الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من ضعف في مهارة تحريك الأصابع للتعبير عن شخصيات خيال الظل. وهناك صعوبات تحد من قدرتهم على توصيل أفكارهم إلى الآخرين وقد يعود ذلك إلى عدم نضج جهازهم العصبي والحركي بشكل كافٍ يؤدي بهم إلى اكتساب المهارة اليدوية، بالإضافة إلى قلة مفردات قاموسهم اللغوي العاطفي وضعف خبراتهم الاجتماعية، ومخاوفهم العديدة التي تحد من قدرتهم على التعبير والتواصل.

وما دام هدف تنمية قدرة الطفل على التعبير والتواصل من أهداف التربية الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة، إذاً من الأهمية بمكان تدريب الطفل لفظياً وحركياً واجتماعياً لنساعده على تحقيق هذا الهدف.

إن العاب الأصابع والأيدي يمكن أن تساهم في تنمية قدرة الطفل على التعبير والتواصل خصوصاً إذا علمنا ان الأطفال مولعون بهذا النوع من اللعب. ويتم تدريب الأطفال في هذا المجال عن طريق الآتي:

1 - قيام المعلمة بعرض قصص عن طريق ألعاب الأصابع والأيدي مباشرة أمام الأطفال ومن خلال مسرح خيال الظل والعرائس القفازية.

2 – تشجيع الطفل على عمل بعض العرائس بنفسه واستخدام بعض المواد من البيئة المحلية في التمثيل، كأن يصنع عرائس من العصي والقماش، ويبتكر شخصيات من المواد القابلة للثني كالإسفنج.

3 – تدريب الطفل على التخطيط والرسم. وبناء المكعبات واللعب بالرمل والماء

4 – استخدام كرات من القماش او البلاستيك المرن وعمل ثقب كبير بها يضع فيه الطفل قبضة يده، وثقب آخر صغير يخرج منه الطفل أصبعه لتمثيل حركة فم طير أو حيوان، كما تعد الجوارب صالحة لتدريب الأطفال في هذا المجال. وبعد فترة من التدريب يمكن عمل عرائس يستخدم فيها الطفل غير إصبع. وعلى سبيل المثال يتدرب الطفل بداية على تحريك الإبهام ثم الإبهام والسبابة للتعبير عن حركة الفم، ويستخدم السبابة والوسطى للتعبير عن قرون أحد الحيوانات.

أساليب درامية لتنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية لدى طفل الروضة:

لعب الدراما الاجتماعية كما هو ملاحظ نوع من أنواع اللعب التمثيلي يعكس من خلاله الأطفال العلاقات الإنسانية وأدوار أفراد المجتمع ومشاعرهم، وقيم المجتمع وثقافته. وما دامت الدراما الاجتماعية لعبا إذاً فهي تعتمد على الارتجال والتلقائية والحرية في اختيار المواقف والشخصيات وبيئة اللعب ومواده. وتستخدم الدراما الاجتماعية كأسلوب تربوي تعليمي لاكساب الكبار والصغار خبرات متعددة.

ويعد لعب الدراما الاجتماعية مفيداً جداً للصغار لأنهم من خلاله يتعلمون الكثير عن مجتمعهم والثقافات الأخرى، ويكتسبون العديد من القيم الاجتماعية والأخلاقية.

لقد اثبتت التجربة أنه إذا لم يتمكن الطفل من ممارسة خبرات الحياة الاجتماعية فلن ينمو لديه الإحساس بالنظام والأخلاق والمسؤولية تجاه المجتمع، ومن ثم يجب على الإنسان منذ طفولته ان يمارس حياة المجتمع. ومن أهم الواجبات الأساسية المنوطة بالتربية الحديثة تنمية الغريزة الاجتماعية لدى الطفل بأن نوقظ فيه الميل إلى العيش الاجتماعي مع أقرانه. ولا أحد يستطيع ان يعترض على الميل الاجتماعي للطفل وعلى قيمته في النمو التربوي، وعلى الأهمية التربوية لبداية اغتنام ذلك الاستعداد الاجتماعي مبكراً (كياراندا، 1992).

إن الأطفال الصغار يميلون بطبيعتهم الى التقليد والمحاكاة والتمثيل ونستطيع أن نوظف هذا الميل في التربية الاجتماعية والاخلاقية. أما مجالات هذه التربية في رياض الأطفال فتتضمن اموراً عدة من أهمها تصور الذات، الدور الاجتماعي، القيم الاجتماعية والأخلاقية.

أمثلة:

الخروج من البيضة:

تختار المعلمة أي مكان مريح وتستخدم الموسيقا الهادئة كخلفية لاشاعة جو من الدفء والراحة. وتأخذ ورقة كبيرة بيضاء، وتطلب من الأطفال الجلوس القرفصاء ثم تلف أحد الأطفال بالورق بحيث تجعله يختفي تماماً. وبعد ثوان قليلة يبدأ الطفل الذي يتخيل نفسه داخل بيضة في الإعلان عن نفسه وعن قدومه مقلداً صوت الكتكوت. تبدأ الحركات داخل البيضة في التصاعد فالكتكوت الموجود في الداخل يريد الخروج. وشيئاً فشيئاً يتمكن الطفل من تكسير القشرة في نقاط عدة ليظهر بعض أجزاء جسمه، فيخلق بهذا الشكل حالة من الترقب والفضول لمن يشاهده من الأطفال الآخرين. وأخيراً يستطيع الطفل الخروج من البيضة ليبدأ في اكتشاف العالم من حوله. يبدأ في التحرك بطريقة مترددة وبخطوات متعثرة، وينتقل من طفل لآخر حتى يتمكن في النهاية من السير بثقة واقتناع ليذهب ويجلس في مكانه في أحد أركان القاعة، ويأتي الدور على طفل آخر.

وحتى يستطيع الأطفال القيام بدور الكتكوت تسرد المعلمة لهم حكاية عن "البيضة والكتكوت" بحيث تأخذ في اعتبارها الأمور الآتية:.

- الحركة داخل البيضة.
- كسر البيضة عند نقطة او لحظة معينة.
- ظهور الشخصية جزءاً جزءا.
- الخروج ببطء من القشرة.
- اكتشاف العالم الخارجي.
- النهاية.

وتستطيع المعلمة بعد قيام الأطفال بالتمثيل مناقشتهم في الأداء وبعض الأمور الخاصة بالتكاثر وأهمية الغذاء لنمو أجسامهم وذواتهم.

النحات:

تدق المعلمة بمطرقة على الحائط وتسأل الأطفال بم يذكركم هذا الصوت؟

طفـــل : رجل يدق مسمار.

طفـــل : صوت تكسير الأحجار.

المعلمة : حسن هذا رجل نحات يكسر الأحجار ليصنع منها تماثيلاً...

ثم تحكي لهم قصة عن مهنة النحات وتدعهم يمثلون ذلك بحيث يقوم طفل بدور قطعة الصلصال الصماء التي تتشكل تبعاً لما تقوم به يد المثال فتتخذ اشكالاً وأوضاعاً غريبة وعلى المثال إذاً أن يحرك الأجزاء المختلفة لجسم زميله (رأسه، يديه، كتفيه...) ويجب على الطفل الصلصال أن يلتزم بالوضع الذي تركه عليه زميله النحات.

ويتطلب هذا التمرين حداً أدنى من اللياقة البدنية سواء للنحات الذي يحرك أجزاء جسم زميله بالشكل الذي يراه مناسباً، أو للطفل الصلصال الذي يجب أن يسيطر على جسمه ويلتزم بالتوجيهات التي قامت بها يد الفنان. وتستطيع المعلمة أن تطلب من الطفل المثال شيئاً محددا ليقوم بنحته دون أن يسمعها باقي الأطفال، وتطلب منهم في النهاية تخمين ماهية التمثال المنحوت. وفي بادىء الأمر فإن عملية النحت سوف تبدو بدايته تقريبية، ثم تبدأ في اتخاذ أبعاد أكثر تركيباً.

وبعد انتهاء عملية النحت تناقش المعلمة الأطفال في الأداء وطبيعة مهنة التمثال المنحوت وتطلب من أطفال آخرين اقتراح موضوعات أخرى لنحتها في المرات القادمة.

مسرح العرائس:

في حجرة كبيرة مزودة بمرآة تبدأ المعلمة بتأدية دور محرك العرائس، بينما يؤدي الأطفال دور العرائس. ويتم ذلك عن طريق توزيع الأطفال على المكان بحيث يقف الأطفال منتصبين وفي حالة ارتخاء (أذرع جانبية، رؤوس ملقاه على الأكتاف....). ويتخيل الأطفال أنفسهم معلقين بخطوط العرائس المعروفة التي تربطهم من مختلف أجزاء جسمهم كالخيوط التي تربط المعاصم، والأيدي والرأس...

تبدأ المعلمة في اللعبة وتقول مثلاً: أنا أرفع خيوط الأيدي". يرفع الأطفال أيديهم. وعندما تقول "أنا أترك خيوط الأيدي" يترك الأطفال بدورهم أيديهم لتسقط مرتخية.

ومن الضروري أن تستفيض المعلمة في شرح أهمية الالتزام بتحريك الجزء المطلوب تحريكه فقط مع ترك بقية أجزاء الجسم في حالة استرخاء كامل. وبعد ممارسة اللعبة مرات عدة،

تستطيع المعلمة تطويرها من خلال إضافة خيوط إلى أجزاء أخرى للجسم كالوجه مثلاً. وبهذه الطريقة يستطيع الأطفال استخدام وجوههم أيضاً في حركات تعبيرية مثل العروسة الحزينة، السعيدة... (كاسنيللي، 1991).

لعب دور رب الأسرة:

تطلب المعلمة من الأطفال أن يتحدثوا عن آبائهم وتدعهم يغمضون أعينهم ويتخيلون أنفسهم كباراً مسؤولين عن أسرة وتسألهم عن شعورهم وتطلب منهم تمثيل ذلك ثم تناقشهم في الأداء والمفاهيم المتعلقة بدور الأب.

لعب دور شيخ القبيلة:

تزود المعلمة الروضة ببعض الملابس القديمة الخاصة برجال القبيلة، ويمكن لأمهات الأطفال تزويد الروضة بما لا يحتاجون إليه من أحذية وملابس وحطات وغير ذلك وتدع المعلمة الأطفال يجربون هذه الملابس ويرون أنفسهم فيها من خلال المرآة. وتطلب من أحد الأطفال أن يتخيل نفسه شيخ قبيلة وتطلب من الآخرين أن يتخيلوا أنفسهم رجالها، ثم تسألهم عن شعورهم، وبعد أن تناقشهم في دور شيخ القبيلة تدعهم يمثلون ذلك بالحركة والصوت ثم تناقشهم في الأداء وبعض المفاهيم التي ترددت أثناء التمثيل. وعند إعادة التمثيل تشجع الأطفال على تبادل الأدوار.

الشعور بالآخرين:

تسأل المعلمة الأطفال من له أخ صغير؟ وماذا تفعلون وهو نائم. وتطلب منهم أن يسيروا على أطراف أصابعهم دون إحداث أي صوت في حين يقوم أحد الأطفال بتمثيل دور الطفل النائم. وبعد الانتهاء من التمثيل تناقشهم في الأداء وفي ضرورة مراعاة ظروف الآخرين، والإحساس بهم.

ألعاب المرآة:

تقوم ألعاب المرآة على وجود لاعبين أحدهما يؤدي الحركات والآخر يقوم بدور المرآة بحيث يقوم بتقليد الحركات التي تصدر عن اللاعب الأول بصورة طبق الأصل.. ومن الحركات التي يمكن أداؤها من خلال ألعاب المرآة: الدق على الباب، تصفح جريدة، تمشيط الشعر، استخدام فرشاة الأسنان.

وعند القيام بألعاب المرآة تستطيع المعلمة أن تستخدم مع الأطفال الخطوات التالية:

1 - تقترح موضوعاً للنشاط ثم يبدأ التدريب بمصاحبة الموسيقا المناسبة لتساعد على الأداء الجيد.

2 - يؤدي الأطفال اللعبة على شكل أزواج (أ ، ب) أحد هذين الزوجين يقوم بعمل المرآة، والشخص المقابل له يقوم بحركات معينة بحيث يقوم زميله الآخر بتقليدها. والحركات التي تتم في المرحلة الأولى تقتصر على تحريك الأيدي والأرجل ومن ثم تشمل الجسم كله. ومن الممكن تغيير قواعد اللعبة بحيث يتبادل الأطفال مواقعهم ويصبح الآخر في موقع المرآة وزميلة الخيال.

3 - تستطيع المعلمة ان تقدم اقتراحاتها وتوجيهاتها للأطفال كأن تقترح أي جزء من الجسم يمكن تحريكه وأي مستوى من الحركة يمكن ممارسته مثلاً: عالي واطي... **(Swartz, 1988)**.

الفصل السادس 6

تنمية المفاهيم النفسية الاجتماعية في الطفولة المبكرة

- مفهوم الحاجة، والآداب والقيم الاجتماعية.
- حاجات طفل ما قبل المدرسة: الحاجة الى الحب والأمان، الحاجة إلى الثقة والاستقلال والمبادرة، الحاجة الى تحمل المسؤولية، الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى الإنجاز، الحاجة إلى الصداقة، الحاجة الى الجمال (تذوقاً وإبداعاً) الحاجة الى اللعب، الحاجة إلى الشعور بالسعادة.
- القيم والآداب الاجتماعية: قيمة التعاون، قيمة التسامح، قيمة التواضع، الآداب الاجتماعية.
- المفاهيم الاجتماعية الاقتصادية

لكل طفل شخصيته الفريدة التي تميزه عن سواه بعدد من السمات وطرق التفكير والمشاعر، ووسائل التعبير عن الذات، وأساليب التفاعل والتواصل مع الآخرين. وتطور شخصية الطفل تتأثر بعوامل عدة من بينها الجينات الوراثية والبيئة الاجتماعية بما تتضمن من قيم وأساليب متنوعة تمارسها الثقافة التي يعيش فيها الطفل. وخلال سنوات ما قبل المدرسة تنمو شخصية الطفل من خلال علاقاته بأبويه وإخوته ثم بأقرانه ورفاقه، كما تؤثر وسائل الاعلام المختلفة التي يتفاعل معها الطفل في تشكيل شخصيته ونموه الاجتماعي والنفسي.

والأطفال الصغار عادة يتعلمون كيف يسلكون ويتجاوبون بحسب ما يعاملون. ويستطيع المربون أن يفعلوا الكثير من أجل تنمية السلوك الإيجابي لدى الأطفال من ذلك على سبيل المثال فهم سلوك الأطفال وتقبلهم وحبهم، وتنمية القدرة على قيادتهم والعمل بشتى الوسائل على إضفاء جو من المرح والسعادة في المحيط الذي يعيشون فيه.

مفهوم الحاجة، الآداب والقيم الاجتماعية:

في إطار المفاهيم النفسية الاجتماعية نتحدث عن المفاهيم الآتية:

مفهوم الحاجة:

اهتم العلماء بوجه عام بحاجات الإنسان الجسمية والفسيولوجية، وأقروا أن الاستثارة الملحة التي تنتج عن حاجة في الجسم أو الأنسجة تدفع الكائن الحي إلى النشاط المستمر لإشباع الحاجة والتخلص من الشعور بنقص ما لديه، وعلى سبيل المثال: نقص الطعام يؤدي الى تغيرات كيميائية معينة في الدم تدل على حاجة للطعام، وهذه بدورها تؤدي إلى حالة استثارة تدفع الكائن الحي للبحث عن الطعام لإشباع الحاجة. وقد اشتغل علماء النفس كثيراً بدراسة الدوافع التي تقف وراء سلوك الانسان واستحدثوا مفهوم الحاجات النفسية وعليه صنفت الحاجات الى حاجات فطرية وأخرى مكتسبة.

ويعد موراي (Muray, 1967) من أكثر علماء النفس اهتماماً بهذا الموضوع، ورأى أن الحاجة هي نقطة البداية في أي سلوك إنساني موجه، ذلك أن الإنسان يسعى باستمرار ويطمح الى تحقيق حاجاته في الحياة اليومية. ولم يفرق موراي بين مفهوم الحاجة والدافع كما فعل بعض علماء النفس. والحاجة وفق وجهة نظره هي تكوين فرضي يستند إلى قوة لا يعرف أساسها الفسيولوجي والكيميائي في المخ، قوة تنظم الإدراك والتفكير والتخيل وتنظم السلوك وتوجهه نحو أهداف معينة.

والحاجة كما يراها ماسلو (Maslow, 1970) هي تعبير عن رغبة او أمنية وبذلك يمكن اعتبار الرغبة أو الأمنية دليل على وجود الحاجة.

ويعرف زهران (1999) الحاجة بأنها الافتقار إلى شيء ما، إذا وجدت تحقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن الحي. والحاجة شيء ضروري إما لاستقرار الحياة نفسها (حاجة فسيولوجية) أو للحياة بأسلوب أفضل (حاجة نفسية). فالحاجة الى الأوكسجين ضرورية للحياة نفسها وبدون الأوكسجين يموت الفرد في الحال.

أما الحاجة للحب حسب رأيه فهي ضرورية للحياة بأسلوب أفضل وبدونها يصبح الفرد سيء التوافق.

الآداب والقيم الاجتماعية:

كلمة أدب او آداب في اللغة لها معان عديدة كما يبين قاموس المنجد (1992). وما يهمنا في هذا المجال تلك المعاني التي توضح مفهوم الآداب الاجتماعية.

كلمة تأدب في اللغة تعني تهذب وتعلم الأدب، والآداب جمع آدب، والأدب هو الخلق أو السلوك المقبول. والمؤدب هو الذي يعلم الأدب ومكارم الأخلاق وعليه فالآداب الاجتماعية هي مجموعة العادات ونماذج السلوك التي تطابق المعايير السائدة في المجتمع. ومن الأمثلة على هذه الآداب، أداب الزيارة، الطعام، الاستئذان، الحديث، المجلس.

القيم الاجتماعية:

تمثل القيم أهمية كبيرة في حياة المجتمعات لأنها تحدد طبيعة العلاقات بين الأفراد ولا غنى عن وجودها لكل مجتمع ينشد التنمية والتقدم، فهي تعمل على تماسك نظام المجتمع من ناحية، وتساعد في عمليات التغيير الاجتماعي من ناحية أخرى.

وللقيم دور فعال في حياة كل فرد، فهي جزء هام وأساس للإطار المرجعي لسلوكه في مختلف مظاهر الحياة، كما أنها مطلب رئيس لبناء شخصية الفرد وسوائه النفسي والاجتماعي، ذلك أن اتساق القيم لدى الفرد يعني أنه ذو شخصية سوية متماسكة، بينما تؤدي الصراعات والاضطرابات في نظام الفرد القيمي إلى اضطرابات عصابية.

وموجز القول: إن القيم تقوم بوظائف هامة للفرد، حيث تزود الفرد بشعور داخلي يوجه سلوكه وتساعده في معرفة توقعاته عن الآخرين وتوقعات الآخرين عنه، كما أنها توضح الاتجاه العام للجماعة وتستخدم في ضبط سلوك الأفراد وكوسيلة من أجل الحكم على تصرفاتهم.

وترتبط قيم الفرد بقيم المجتمع، فلكي يحقق الفرد نماءه النفسي والاجتماعي ويبلغ آماله المنشودة لا بد أن يكون هناك نوع من التناسق بين معايير الفرد وقيم المجتمع وقدرة على التكيف الاجتماعي من غير ان يخسر الفرد عنصر النماء والإبداع الذي يعد مظهراً من مظاهر الشخصية المتكاملة والمتميزة. فالقيم لدى الفرد السوي تمنحه عدداً من المشاعر الإنسانية النبيلة وتدفعه الى تحقيق السعادة لنفسه وللآخرين سواء كان ذلك عن طريق التأكيد على النظام والتماسك الاجتماعي أو عن طريق تغيير المجتمع للأفضل.

ونظراً لهذه الأهمية البالغة للقيم ذكر العلماء في دراسات الصحة النفسية أن من سمات الشخصية السوية التمسك بمجموعة من المعايير والقيم المعرفية والخلقية. والاجتماعية (انظر: زهران، 1988 الرفاعي 1987).

لقد شغلت القيم كثيراً من المفكرين في العديد من المجالات مثل الفلسفة، وعلم النفس والاجتماع والاقتصاد. وللتعرف على طبيعة القيم ينبغي تعريفها من وجهات نظر متعددة والوقوف على أهم خصائصها.

مفهوم القيمة لغوياً:

يقصد بقيمة الشيء في اللغة العربية قدرة، وقيمة المتاع ثمنه، وقيم ذو قيمة (المعجم الوجيز، 1991) وقام الأمر اعتدل واستقام، والقوام العدل، وقوام كل شيء عماده، والقوّام الحسن القامة، وقيم القوم الذي يقومهم ويسوس أمرهم. وتدل القيمة في القرآن الكريم على عدة معان منها: الثبات والوقوف والاستقامة والعدل (زرزور، 2001) وتدل كلمة قيمة حسب الأصل اللاتيني لها على القوة والشجاعة والصحة، ومن هنا كانت الشجاعة على رأس الفضائل الأخلاقية (عبد السلام، 1992).

مفهوم القيم في الفلسفة:

لقد حاولت المذاهب الفلسفية على اختلافها الإجابة بشكل أو بآخر على أسئلة ومشكلات فلسفية ترتبط بالقيم.

والقيمة في الفلسفة هي من حق وخير وجمال وتكون: صفة عينية في طبيعة الأقوال (في المعرفة)، والأفعال (في الأخلاق والفنون) وما دامت في طبيعتها فهي ثابتة لا تتغير بتغير الظروف والملابسات وبهذا قال المثاليون العقليون، وهي بهذا المعنى تطلب لذاتها. وتكون القيم أيضاً صفة يخلعها العقل على الأقوال والأفعال والأشياء طبقاً للظروف وبالتالي تختلف بإختلاف من يصدر الحكم، وبهذا قال الطبيعيون والوضعيون والنفعيون ومن إليهم. والقيمة

بهذا المعنى الأخير تعني: الاهتمام بشيء او استحسانه أو الميل إليه والرغبة فيه، ونحو هذا مما يوحي بأن القيمة ذات طابع شخصي خلو من الموضوعية، وتكون وسيلة لتحقيق غاية (عبد السلام، 1992).

ويؤكد الوجوديون على أهمية الذهن، فلا وجود لعالم بمعزل عن الذهن البشري الذي يساعد على تكوين القيم ويعطيها معناها الحقيقي (ماكوي، 1982) أما فلسفة ماركس فتركز على فكرة الجماعة باعتبارها صانعة التاريخ والفكر الحقيقي. وقد رفض كل من ماركس وإنجلز القيم المطلقة واعترفا فقط بالقيم النسبية التي تخضع للأحوال والمتغيرات التاريخية (صليحة، 1985).

وترتبط القيمة في الإسلام بمفهوم الأمر والنهي الذي يصدر عن سلطة عليا تأمر وتنهي وتحاسب المنحرفين. وقد أكد القرآن الكريم على مفهوم الأمر والنهي واعتبره مفهوماً فطرياً في الإنسان، قال تعالى: ﴿ونفس وما سواها **فألهمها فجورها وتقواها**﴾ (الشمس7-8) وجملة القول: إذا كان الأمر الخلقي فطريا لدى الإنسان إلا انه من الضروري صقل النفس واكسابها قيماً جديدة عن طريق الواقع الخارجي. وعليه فمصدر القيم في الاسلام القرآن والسنة والقياس والإجماع والاجتهاد. (عبد السلام، 1992).

مفهوم القيم في علم الاقتصاد:

يستخدم الاقتصاديون لفظ القيمة للدلالة على الثروة وهي تعني عندهم قيم الانتاج والاستهلاك (عبد السلام، 1992).

مفهوم القيمة في علم النفس:

يدرس علم النفس القيمة من خلال دراسته للشخصية وارتباطها ببعض مكوناتها مثل الاتجاهات والميول والرغبات (محمود، 1991).

ويرى بعض علماء النفس القيمة بأنها الإقرار أو الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء ما بناء على المعايير والمبادىء التي اكتسبها من المجتمع (اسكندر وآخرون 1962).

مفهوم القيمة في علم الاجتماع:

في رأي دوركايم تعد جميع القيم تقديراً للأشياء فحسب، وقيمة الشيء لا توجد في الموضوع بل فيما يحققه هذا الشيء من آثار تنشأ عنه حسب تقدير الذات الجمعية وليس الذات الفردية (فرج، 1982).

ويرى عودة (1979) أن اختزال القيم الى مجرد صور متعددة للحياة النفسية والاجتماعية وعواطف الأفراد يعد تفسيراً مثالياً لها من حيث نشأتها وتطورها وذلك لأنه يتجاهل العمليات الاقتصادية والاجتماعية التي تجرى في المجتمع في مرحلة تاريخية معينة.

خصائص القيم:

تباينت آراء الفلاسفة. والباحثين حول مفهوم القيم وطبيعتها كما سبق وأن تبين. وقد عرض معظمهم لهذه المشكلة من خلال الاجابة على ثلاث تساؤلات رئيسة (عبد السلام، 1992):

1- هل القيمة وسيلة لغاية أم ان القيمة غايات في ذاتها؟

2- هل القيمة ذاتية ام موضوعية؟

3- هل هي نسبية أم مطلقة؟

للإجابة على هذه الأسئلة يمكن القول، إن القيم صنفان؟ صنف يلتمس لذاته ويطلب كغاية، ويكون مطلقاً لا يحده زمان أو مكان. وصنف نسبي ينشده الناس كوسيلة لتحقيق غاية وهذا يختلف باختلاف حاجة الناس ومطالبهم.

ولهذا نحكم على الأشياء بأنها قيمة في ذاتها إذا لم تكن وسيلة لتحقيق غاية أخرى، فالحق والخير والجمال قيم مطلقة أو غايات في حد ذاتها لا وسائل لتحقيق غايات.

أما المسألة الثانية التي تتعلق بطبيعة القيم وخصائصها: هل القيم ذاتية أو موضوعية بمعنى هل هي صفة عينية للأشياء لها وجودها المستقل عن العقل الذي يدركها أم هي وضع العقل واختراعه؟ وللإجابة على هذا السؤال نقول: ان القيم ذاتية، وموضوعية، لأن القول بذاتية القيم فقط أو موضوعيتها فيه مغالاة. ويلاحظ ان القيم التي تتسم بالموضوعية قيم مطلقة، بينما القيم الذاتية هي قيم الوسائل. وللإجابة على السؤال الثالث نرى أن بعض القيم نسبي يتغير حسب الظروف والأحوال، والبعض الآخر أزلي مثل القيم الدينية العقائدية والتعبدية.

تعريف القيم الاجتماعية:

هي عبارة عن أهداف (مثل النجاح والسعادة) أو معايير توجه السلوك الانساني (مثل الأخلاق) تحدد المرغوب فيه وغير المرغوب فيه، وهي إما ثابتة أزلية او نسبية متغيرة حسب الثقافة والزمان. وهي إما إيجابية أو سلبية، إنسانية عامة او خاصة بجماعة معينة، صريحة أو ضمنية بحيث يمكن ملاحظتها أو استنتاجها من السلوك اللفظي وغير اللفظي للأفراد في المواقف الاجتماعية المتنوعة.

وإذا كان من الممكن اعتبار كل القيم اجتماعية بسبب أنها تكتسب منذ الطفولة من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية، وان أي تغير يطرأ عليها يحدث بسبب التفاعل بين الفرد ومحيطة الاجتماعي إلا أننا في هذا المجال لسنا بصدد دراسة جميع القيم، وسوف يقتصر بحثنا على أهم القيم ذات الطابع الاجتماعي المميز والتي تعد بالغة الأهمية لنمو الطفل النفسي والاجتماعي مثل التعاون والتواضع والتسامح.

وتجدر الإشارة في هذا المجال إلى أن العديد من الحاجات تعد قيماً من حيث أنها مرغوب فيها. وعلى سبيل المثال تتناول بعض الدراسات مفهوم الانتماء بوصفه قيمة (انظر، أنور **1992**. أحمد، **1997**) بينما تصنفه دراسات أخرى ضمن الحاجات أو الدوافع (انظر، الكحكي، **1988**).

حاجات الطفولة:

إن الكثير من خصائص الشخصية تعتمد على، وتنبع من حاجات الفرد ومدى إشباع هذه الحاجات. ولا شك أن فهم حاجات الطفل وطرق إشباعها يضيف إلى قدرتنا على مساعدته للوصول إلى مستوى مناسب من النمو النفسي والصحة النفسية.

وأهم الحاجات الفسيولوجية للطفل هي الحاجة إلى الهواء والغذاء والماء ودرجة الحرارة المناسبة، والوقاية من الجروح والأمراض والسموم، والتوازن بين الراحة والنشاط. ومع نمو الفرد تتدرج الحاجات النفسية صعداً، فالحاجة الى الأمن تعد حاجة اساسية في الطفولة المبكرة (زهران، **1999**).

وحاجات الأطفال عديدة منها: الحاجة الى الأكل والشرب والدفء وتجنب الأخطار والحماية، الحب والتقدير والانتماء، اللعب والمأوى والوطن، الجو العائلي المريح بما فيه من عناية صحيحة ورعاية اجتماعية، والتعلم والتهيئة لحياة المستقبل وتوفير فرص الإبداع.

وترى تود وهيفرمان (**Todd, Heffer man, 1977**) أن حاجات طفل ما قبل المدرسة تتضمن الآتي:

1- الحاجة الى الحب والحنان التي تعتمد باديء ذي بدء على الأم ثم الأب ثم أعضاء الأسرة الآخرين.
2- الحاجة الى التقدير والثقة بالذات.
3- الحاجة الى الانتماء للجماعة.
4- الحاجة الى التحرر من الخوف والقلق والظلم.

5- الحاجة الى تجارب متنوعة في البيئة التي يعيش فيها الطفل.

وفي رأينا أن حاجات الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة هي أكثر بكثير مما ذكر، نظراً للفروق الفردية بين الأطفال واستناداً الى ما توصلت اليه البحوث الحديثة من نتائج والتي سيتم ذكرها تباعاً وعليه فإن الحاجات ذات الأهمية لنمو الطفل الاجتماعي هي:

أولاً: الحاجة إلى الحب والأمان

الحب ظاهرة إنسانية، بل تبدو آثارها في الحيوان والطير وسائر المخلوقات الحية. والحب خير بطبيعته ولا يصدر إلا عن طيب خير، ونحن كبشر بحاجة إليه في كل زمان ومكان، وما أحوجنا إليه في لحظات الضيق والحزن، إنه يجعلنا نستعذب الألم ونرضى به، ونشعر بالفرح والسعادة، ومن خلال دفئه نصبح أكثر بهجة وأمانة ووفاء وإيثاراً وصدقاً. وما دمنا نعيش في عالم اجتماعي فإن كل فرد منا في احتياج دائم للآخر ليدعمه ويسانده. إن الحب عاطفة أزلية حاضرة دوماً نعيش فيها وننمو بها ومعها ومن الضروري دعمها باستمرار بالدفء والتواصل والمشاركة ودون ذلك نعاني من الهامشية وقد نهلك.

وإذا كان الحب ضرورياً لكل انسان فهو بالغ الأهمية للطفل منذ لحظة ولادته لأنه ضروري لصحته ولوجوده كإنسان.

والطفل يتعلم الحب من أمه وأبيه ثم إخوته ورفاق اللعب في البيت والروضة والمدرسة. ويتعلم الطفل ان يحب الأشخاص الذين يمنحونه الرضا ويشبعون حاجاته .

والحب بالنسبة للطفل لمسات حانية ومناغاة ومداعبة وابتسامات عذبة وقبلات وكلمات تشجيع رقيق. وإشباع لحاجاته الفسيولوجية. ويرتبط الأمان بالحب ذلك ان منح الحب للطفل يشعره بالأمان. والأمان هو شعور بالهدوء والطمأنينة وبعد عن القلق والاضطراب والخوف.

وتعد الحاجة الى الحب والأمان من أهم حاجات مرحلة الرضاعة، ولكن هذه الحاجة لا تنتهي بمجرد عبور الطفل هذه المرحلة إلى مرحلة الطفولة المبكرة، فالحاجة للحب مستمرة ما دام هناك حياة، كما أن إشباع هذه الحاجة أو عدم إشباعها يؤثر تأثيراً كبيراً في نمو الطفل مستقبلاً.

إن الكبار المحيطين بالطفل إذا تسموا بالشفافية وشدة الحساسية لحاجات الطفل الفسيولوجية والنفسية تمكنوا من تأسيس علاقة دافئة بينهم وبينه، فالطفل في حاجة لأن يحب ويحب وأن يشعر بأن من يحيطون به يتقبلونه ويقدرونه.

إن أطول طفولة في الكائنت الحية هي طفولة الإنسـان، والطفولة تعني الاعتماد على الآخرين من الكبار في تلبية حاجات الطفل الضرورية ثم يتدرج بعد ذلك في الاعتماد على نفسه إلى أن يصل مرحلة النضج. ولأن الطفل يحتاج إلى الكبار فإنه يعمل على إرضائهم واستمرار حبهم له لذلك يحاول أن يقول ويعمل ويفكر في كل ما يحبه الكبار ومن هنا يبدأ التعليم. وفي ظل الحب يكتسب الطفل أيضاً الثقة بنفسه وقدراته ويشعر أنه حتى عندما يخطيء نتيجة قلة خبراته فإنه يجد من يحميه ويساعده ويشد أزره من الكبار. إذاً حب الكبار للصغار هو الوسيلة المثالية للوصول إلى عقل الطفل كيف يفكر وكيف يعمل وما إلى ذلك... أي أن الحب هو وسيلة الطفل إلى النمو والتعلم (قناوي، **1995**).

إن نقص الحب هو السبب الرئيس للأمراض العصبية والنفسية الخطيرة عند الشباب، كما اثبت علماء النفس والتربية، أنه بدون الروابط الوثيقة مع الأفراد الآخرين فإن الطفل الوليد قد يصاب بالتراجع والتخلف العقلي ويذبل إلى أن يموت. قد يصاب بذلك كله حتى ولو كان يعيش في صحة جثمانية جيدة. لقد ذكرت إحدى الدراسات: انتهى الأمر بالأطفال اليتامى الذين ينقصهم فقط عامل الحب الإنساني والرعاية التربوية الى موت بعضهم، وانتقال بعض آخر الى مؤسسة المعاقين، والباقون أدخلوا مستشفى للأمراض العقلية. كما أوضحت دراسات عدة الآثار السلبية للحرمان من الحب والرعاية على نمو الطفل. وثمة دراسات أخرى تعطى جميعها مؤشرات إيجابية للعلاقة بين الرعاية الإنسانية مع حسن الصحبة والجوار وبين سلامة النمو وتطوره إلى الأفضل (بوسكاجليا، **1989**).

ونورد في نقاط أهم الطرائق التي تساعد المربين على إشباع حاجة الطفل الى الحب والأمان.

1- إشباع حاجات الطفل الفسيولوجية.

2- إشعاره بالأمان في البيت والروضة والشارع وفي كل مكان يتواجد فيه.

3- العمل على إرضاعه رضاعة طبيعية، وإن لم تتمكن الأم من ذلك فعليها أن تضمه إلى صدرها أثناء عملية الرضاعة الصناعية وتشعره بحبها وحنانها ولا تترك هذا الأمر للخادمات.

4- إحاطته بالحب والتقبل من جميع الأفراد والمحيطين .

5- الابتعاد قدر الإمكان عن النزاعات الأسرية .

6- اشباع حاجة الطفل للتقدير عن طريق تشجيعه والثناء عليه على كل عمل جيد يقوم به لأن إشباع هذه الحاجة يساعد الطفل على تعلم الحب.

7- الاهتمام بالتربية الحسية للطفل لأنها أساس التربية الوجدانية والاجتماعية والمعرفية. والتربية الحسية تبدأ منذ اللحظات الأولى للولادة، وهي ما تفعله الأم مع طفلها حين ترضعه وتضمه وتردد مناغاته وتغير ملابسه المبتلة وتمسح على رأسه وشعره وتنثر على جسده المساحيق. وتبتسم له وتناديه بأسماء التدليل وتلعب معه لعبة الاختباء. وتتضمن التربية الحسية حسن الإصغاء إلى حديث الطفل وحل مشكلاته في جو يسوده الأمان وهذا من شأنه أن يجعل الطفل يلجأ إلينا عند تعرضه لأي مشكلة لنسانده عاطفياً وعملياً، وحتى إن لم نستطع ان نحل مشكلته فإن إتاحة الفرصة أمامه للتحدث وحسن استماعنا إليه يشعره بحبنا وبالأمان ويساعده على التطهير الإنفعالي.

8- العمل على إثراء النفس وتنمية القدرات والانفعالات، وتقبل الذات والاهتمام بها لأنه على قدر الوفرة يكون الفيض والعطاء. والقلب المليء بالحب والعقل الثري بالثقافة والمعرفة يمكن المربين من الوصول الى قلب الطفل وعقله وجعل حياته وحياتهم أكثر رقة وبهجة وجمالاً.

ثانياً: الحاجة إلى الثقة والاستقلال والمبادرة

الثقة:

تعد الثقة من أهم العناصر التي تقوي العلاقات بين الأفراد في المجتمع وتعمل على تماسكهم وتساهم في دفعهم للسعي والعمل من أجل تطور المجتمع ورقيه، وفقدان الثقة يؤدي إلى زعزعة البناء الاجتماعي وانتشار الشك والتردد بين أفراده مما يثبط عزيمتهم ويقلل من قدرتهم على العمل والإنتاج.

وتعرف الثقة بأنها المدى الذي يعتقد به أحد الأفراد في أمان وصدق الأشخاص الآخرين ومشاعرهم الإيجابية نحوه بدرجة يمكن معها الاعتماد عليهم. وتتضمن الثقة، ثقة الفرد بالآخرين خصوصاً أولئك الذين تربطهم به علاقة حميمة، والشعور بأن الآخرين سوف يستجيبون له بالعدالة والصدق ويمكن الاعتماد عليهم. كما تتضمن الثقة بالآخرين الميل إلى افتراض خصائص إيجابية لجميع البشر **(Couch, et al, 1996)**.

وتتضمن الثقة أيضاً ثقة الفرد بنفسه والتي يعرفها شروجر **(Shrauger, 1990)** بأنها إدراك الفرد لكفاءته أو مهاراته وقدرته على أن يتعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة.

وتتطلب الثقة بالنفس الشعور بالطمأنينة وتمتد إلى شتى مناحي الحياة التي يتفاعل معها الفرد وتؤثر في سوائه النفسي والاجتماعي.

إن منح الطفل الحب والرعاية الجسمية والنفسية وإشعاره بالأمان يساعده على الشعور بالثقة بمن حوله. أما عدم الثقة فتؤدي الى شعور الطفل بالخوف والشك فيمن حوله وقد يلازمه هذا الشك طيلة حياته.

الاستقلال:

ترى نظرية التحليل النفسي أن التوافق الشخصي السوي يعتمد إلى حد كبير على القدرة على الاستقلال عن الوالدين (Paris, 1976) ويقصد بالاستقلالية الحاجة الى الشعور بأن أنشطة الفرد وأهدافه من اختياره وتتفق مع قيمه واهتماماته الداخلية. (السرسي وعبد المقصود، 2001).

إن الطفل يشعر بفرديته واستقلاله إذا استطاع أن يدرك ذاته كوحدة متميزة عن الآخرين ويتمكن من التصرف باستقلالية عن الأم.

وتعتقد ماهلر وباين وبرجمان (Mahler, etal, 1975) أن الاستقلال يحدث خلال الأعوام الثلاثة الأولى من حياة الطفل في إطار علاقة عاطفية حميمة بين الأم وطفلها، وهذا الاعتقاد يتفق مع ما ذكره أريكسون بدرجة كبيرة والذي رأى أن الطفل يتعلم الاستقلال في الفترة الممتدة من السنة الثانية إلى الرابعة عندما يكتشف الطفل قدرته على القيام بأعمال مختلفة ويحاول السيطرة على وسائل متعددة في بيئته تمنحه الثقة بالنفس ووسائل متعددة للاستقلال.

ويساعد الكلام الطفل في السيطرة على نفسه وعلى الآخرين مما يزيد من إحساسه بالاستقلال. ويؤدي فشل الطفل في إشباع حاجته إلى الاستقلال إلى الإحساس بالخجل وعدم الكفاية وتظهر هذه المشاعر عندما تحد حريته ولا يعرف كيف يختار او يصدر الأحكام (أبو علام، 1986).

لقد أظهرت الدراسات أن هناك علاقة بين الحب والاستقلال، فالطفل المدلل والمعتمد على الآخرين والمتمركز حول ذاته يحتمل أن تكون أمه قد عززت سلوكه الاعتمادي وفشلت في أن تكون حازمة معه، إذ أن الأطفال يسلكون باستقلاليته أكثر عندما تكون امهاتهم أكثر رعاية (بهادر، 1977).

المبادأة:

تظهر المبادأة على شكل الرغبة في العمل وتصدر عن شخصية تعلمت الثقة في الآخرين ومن ثم الثقة في النفس وقدرتها وإمكاناتها الذاتية.

وفي سنوات ما قبل المدرسة في العام الرابع والخامس من العمر يعيش الأطفال فترة من الخيال الخصب والمخاطرة والتجريب والمحاكاة. ولما كان الأطفال يواجهون صعوبة في فصل

الخيال عن الواقع فقد يشعرون بالذنب حيال بعض أفكارهم أو تصرفاتهم غير اللائقة (البيلاوي، 1986).

إن الطفل في هذه المرحلة يندفع بقوة نحو العالم، ساعياً وراء حصيلة واسعة من المعلومات عنه وعن الناس من حوله. وعندما يقلد أباه أو أمه أو أي شخص آخر فإنما يقوم بابتكار الخبرة التي يريد، فهو أحياناً يقوم بدور الأم أو الأب أو الطبيب، متأملاً فيما يفعل هؤلاء ومتخيلاً كيف يكون الأمر لو أنه فعل ذلك بنفسه، وعندما يبني دكانا من الصناديق على سبيل المثال، يصبح هو البائع وإذا نجح الطفل فيما يسعى إليه فإنه يكتشف أشياء كثيرة متنوعة يستطيع القيام بها فيعمل ويبتكر، وإذا شعر بنجاحه واستحسان المحيطين به فإنه يستمر في هذا الاتجاه حتى يكبر ويصبح لديه الميل للبحث عن أفكار وخبرات جديدة وحلول وأجوبة للمشكلات.. أما إذا قوبل بالرفض او عدم الاستحسان فإن ذلك يؤدي به إلى الاحجام عن أي مبادرة أو عمل وإن كان صالحاً ومفيداً لنموه.

ويصاحب الإحساس بالمبادأة تكوّن الضمير كمنظم للمبادأة والخبرة وأحياناً يشعر الطفل بالذنب بسبب أفكاره ورغباته إذا كانت ضد صوت الضمير. إن قوى الابتكار والضبط الاجتماعي تتصارع في شخصية الطفل مولدة أحلاماً جميلة وأحلاماً مفزعة أيضاً. ويمكن القول إن نشأة الإحساس الصحي بالمبادأة معناه أن الطفل يستطيع أن يتفاعل بقوة مع العالم الخارجي وذلك تحت سيطرة الضمير ولكن ليس الى درجة التعنيف (ابو علام، 1986).

أساليب تنمية الثقة والاستقلال والمبادرة لدى طفل الروضة:

إن تعلم الثقة والاستقلال والمبادرة من أهم مطالب مرحلة الطفولة المبكرة، فالطفل بطبيعته يميل إلى الاستقلال، كما أنه ينبغي ان يكون قد تعلم الثقة في مرحلة الرضاعة كما بين أريكسون لأنه بدون الثقة لا يمكنه تعلم الاستقلال. ويعد تعلم الاستقلال ضرورياً لتعلم المبادرة فالطفل الذي يعتمد اعتماداً كبيراً على والدته ويشعر بعدم الأمان كلما ابتعدت عنه ولو لمسافة بسيطة يعجز عن القيام بأي سلوك استقلالي او استطلاعي. والطفل الذي تنهاه أمه عن أي سلوك يبادر فيه إلى استكشاف البيئة من حوله يحبط الطفل ويجعله يشعر بأنه اقترف ذنباً مما يحجم المبادرة لديه. من هنا يتضح لنا مدى العلاقة بين هذه الحاجات الثلاث وتأثيرها الدينامي الفاعل في نمو الطفل النفسي والاجتماعي، ولهذا تعد هذه الحاجات ضرورية ومن واجب الكبار المحيطين بالطفل إشباعها بالطرق السليمة.

ونظراً لهذه العلاقة القوية بين الثقة والاستقلال والمبادرة نجد أريكسون يهتم بتنمية الثقة

والاستقلال لدى الطفل إلى جانب المبادرة التي تعد من أهم مطالب النمو النفسي والاجتماعي لطفل الروضة ويعود هذا الاهتمام لعدة اعتبارات (**البيلاوي 1986**):

أ - تكامل خبرات النمو في السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل وأهميتها بالنسبة للنمو السوي.

ب- إن حل المشكلة الأساسية لكل مرحلة ينشأ عنه استعداد ملائم للتوافق في المرحلة النمائية التالية.

جـ- إن لكل مرحلة مغزى تربوي بالنسبة لبناء مناهج رياض الأطفال.

من ناحية أخرى أكدت الدراسات الحديثة على مسألة التفاعل بين الحاجات وعلى سبيل المثال لكي يتم اشباع الحاجة للثقة والاستقلال لا بد من اشباع حاجات اخرى لدى الفرد مثل الحاجة الى الحب والمودة والأمن والإنجاز وكل ذلك ضروري لتحقيق مستوى عال من الصحة النفسية (**Ryan, 1991**).

ونورد في نقاط اساليب تنمية الثقة والاستقلال والمبادرة لدى طفل الروضة:

1- اشباع الحاجة للحب والأمان والابتعاد عن اللوم والتوبيخ.

2- تصميم انشطة متنوعة للحركة الجسمية وتشجيع الطفل على أن يكون أكثر ثقة وضبطاً لجسمه.

3- الاستجابة الحساسة والمباشرة لحاجات الطفل.

4- تهيئة الفرص المواتية للاستكشاف واتخاذ القرارات وتوجيه الأسئلة، ولممارسة ضبط الذات على نحو ملائم للمرحلة.

5- توفير أدوات وأنشطة متنوعة في رياض الأطفال ليتمكن الطفل من الاختيار بينها بما يلائم قدراته واهتماماته.

6- تنمية الضمير لدى الطفل وممارسة الضبط الرقيق، والحزم عندما يستلزم الأمر ذلك.

7- توفير بيئة آمنه للطفل كي يلعب فيها بدلاً من من استخدام اساليب الأمر والنهي والتوبيخ.

8- إتاحة الفرصة أمام الطفل للابتكار في مجال الفن التشكيلي والدراما والموسيقا وتشجيع الطفل على الارتجال في هذه المجالات الثلاث.

9- مواجهة عدوان وعناد الطفل بالأساليب التربوية المناسبة.

10- تشجيع روح المبادرة لدى الطفل وتقديم نماذج صالحة له لتقليدها.

11- تشجيع النوايا الحسنة لدى الطفل حتى تلك التي تم التعبير عنها بطريقة عشوائية أو رغبة في إسعاد الآخرين وكانت نتائجها سلبية. وعلى سبيل المثال، من المهم تشجيع الطفل على الرسم حتى وإن شوه المائدة بالألوان ونثر الأوراق على الأرض لأنه كان يريد أن يصنع بيتاً او يلون سفينة. وفي الوقت نفسه نعلمه بأسلوب غير مباشر كيف يحافظ على نظافة المكان الذي يعمل فيه.

12- تعليم الطفل أسلوب حل المشكلات.

ثالثاً: الحاجة الى تحمل المسؤولية

عندما يثق الطفل بنفسه ويعتمد عليها في القيام بأعمال معينة في حدود إمكاناته واهتمامه، وعندما يشعر بالثقة بالمحيطين به من الكبار ويشعر بحبهم واهتمامهم من السهل عليه بعد ذلك ان يشعر بالآخرين وبالمسؤولية تجاههم وتجاه نفسه.

تعريف الحاجة الى تحمل المسؤولية:

إننا جميعاً ندرك ونتقبل قدراً ما من المسؤولية نحو انفسنا ونحو الآخرين من حولنا وبدون ذلك نتهاوى في أعماق الهامشية واللامبالاة والتمركز حول الذات.

ونعني بالمسؤولية استعداد الفرد للقيام بما يوكل إليه من واجبات في المواقف المختلفة. والمسؤولية بهذا المعنى تؤكد على الجانب السلوكي وإلزام الفرد بما يوكل إليه من أعمال. والمسؤولية استعداد فطري، فهي تبدأ مع أولى خطوات الطفل، فالطفل يعيش عضواً في أسرة يكون فيها مسؤولاً، إذ تبدأ مسؤوليته عن ذاته ثم تتجه إلى مجتمعه الصغير، إلى الأسرة فالروضة التي يتواجد فيها. والمسؤولية بهذا تعبر عن محصلة استجابات الطفل لقيامه بدور محدد نحو نفسه وأسرته ومجتمعه، ومعرفته لحقوقه وواجباته من خلال المواقف التي يتعرض لها (عبد المقصود، 2002) .

وتعرف المسؤولية ايضاً بأنها سمة من سمات الخلق وميل للوفاء بالوعود، والالتزام بالواجبات والقابلية للمحاسبة، كما أنها استعداد لتقبل تبعات السلوك الشخصي للإنسان، وأن يكون الشخص موضع ثقة للأخرين، ولديه إحساس بالالتزام نحو المجموعة (عبد القوي، 1998).

أساليب تنمية المسؤولية لدى طفل الروضة:

هناك أساليب عدة وطرائق متنوعة يمكننا من خلالها تنمية المسؤولية لدى طفل الروضة وهي:

1- إشعار الطفل بالأمن والطمأنينة والحب لأن ذلك يساعده في معرفة أخطائه.

2- طريقة التعليم المقصود وذلك عن طريق ضرب الأمثلة الجيدة، وتشجيع الطفل على العطاء، واحترام الدور وعلى التفكير في عواقب الأمور.

3- تعويد الطفل على تحمل المسؤوليات البسيطة منذ الصغر.

4- تربية الانفعالات وذلك من خلال إشعار الطفل بقدرته على الإنجاز وان باستطاعته ان يفعل شيئاً جيداً (إشعاره بالكفاءة) وأنه جزء لا يتجزأ من جماعته. إن كل ذلك يمكن أن يسهم في تنمية الشعور بالمسؤولية تجاه نفسه وتجاه جماعته فإذا وقع في مشكلة شعر أن من واجبه العمل على حلها.

وفي إطار تربية انفعالات الطفل نعلمه أن يحب الناس جميعاً ونردد على مسامعه: أحب لأخيك ما تحب لنفسك" وننمي لديه الشعور بالآخرين ويبدأ هذا في الطفولة المبكرة عن طريق الشعور بالحيوانات الضعيفة والفقراء والضعفاء من البشر. إن ذلك يجعله يشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين.

5- تعويد الطفل المشاركة في اتخاذ القرارات.

6- إعطائه الحرية المسؤولة في الملبس والمأكل واختيار الكتب، فالحرية المسؤولة ضرورية لنمو لطفل وسعادته والطيور لا تغرد في الكهوف.

7- تربية الإدراك وتنمية الخيال والتأمل: من الأهمية بمكان الاهتمام بعقل الطفل وتزويده بالمعرفة والفهم لأن من أحد العوامل التي تساعد الطفل على ان يكون مسؤولاً هو إزالة جهله ومساعدته على تحصيل المعرفة. ويساعد الفهم الطفل على تقبل الآخرين والإحساس بهم كما يمكنه من تقدير قيمة الأشياء، هل تستحق أم لا تستحق؟ وما مسؤوليته تجاهها . والتخيل شديد الصلة بالإدراك والفهم وهو ضروري لكل إنسان فمن خلاله يبدع، ويخطط ويضع لنفسه الأهداف ويتخيل عواقب الأشياء مما يساعده على الاختيار وتحمل المسؤولية. ومن المهم أن يعلم المربين في البيت والروضة أن العقل الكبير يمتلىء دائماً بالأحلام المثيرة والكبيرة والرائعة. ومن المفيد تنمية قدرة الطفل على التخيل دون إغراق في أحلام اليقظة.

8- استخدام المهارة في تنمية قيم الطفل وضميره حتى لا يغرق الطفل في لوم الذات فتضعف ثقته بنفسه ويعجز عن الاختيار وتحمل المسؤولية، وكما سبق القول ينبغي في هذا الإطار تنمية المبادرة والضمير.

9 - تقوية الإرادة لأنها تنقذ الطفل من التردد وتساعده على الاختيار والتحكم في أفعاله.

10 - لعب الأدوار وتقمص المشاعر لما في ذلك من أثر فعال في تنمية وجدان الطفل والإحساس بالمسؤولية الاجتماعية.

الوقت المناسب لتعلم المسؤولية:

يتطلب تعلم المسؤولية وقتاً طويلاً وتحقيقه لا يتأتى دفعة واحدة، ولكن من الخطأ أن نرجىء البدء فيه. وعندما يبدي الطفل رغبة واستعداداً لأن يقوم بنفسه بعمل من الأعمال مهما تكن سنه، فإن هذا يكون هو التوقيت المناسب لتعلم تحمل المسؤولية. وجملة القول: إن الرضيع يكون مستعداً لتقبل دروس بسيطة كثيرة في تحمل المسؤولية ويستطيع المربون من غير ضغط يزيد على قدرة الصغار أو قدرتهم الجسمية - أن يساعدوا على تنمية هذا الشعور لديهم بالاكتفاء الذاتي والقدرة الذاتية. إن المسألة تعتمد الى حد كبير على استعداد الطفل ورغباته ليصبح أكثر تحملاً للمسؤولية ثم يلي ذلك مساعدته وتشجيعه عليها (وربما كان أول وقت مناسب لتعلم المسؤولية هو عندما يظهر الرضيع استعداده للانصراف عن زجاجة الرضاعة، ثم عندما يتدرب على الذهاب الى دورة المياه في سن الثانية والثانية والنصف. وهناك وقت آخر ملائم لتعليم الطفل المسؤولية عندما يبدأ بتناول طعامه لوحده). إن محاولة اعتماد الطفل على نفسه في قضاء حاجاته يعد خطوة هامة في سبيل صيرورته مسؤولاً. ويمكن تعليم تحمل المسؤولية لأطفال الثالثة وأطفال ما قبل المدرسة عموماًعن طريق المساعدة في أعمال المنزل (فوستر، **1968**).

ومن المفيد أن يسمح المربون لأطفالهم القيام ببعض الأعمال البسيطة لكي يتمكنوا من تحمل المسؤولية فبعض هذه الأعمال مثل نقل الأطباق الى المطبخ أو تنظيف طاولة الطعام لن ترهق الأم، ولكن قيام الطفل بذلك يعلمه تحمل المسؤولية.

إن إشباع الحاجة الى تحمل المسؤولية ينمي لدى الطفل تقدير الذات والشعور بالكفاءة، وحب الآخرين والاهتمام بهم كما يعلمه الالتزام والعمل والاجتهاد والاعتراف بالخطأ وتحمل مسؤولية آرائه ومشاعره وتصرفاته.

رابعاً: الحاجة الى الانتماء (الارتباط بالأسرة والمهنة والجار والوطن)

الانتماء في أبسط صورة هو إحساس أو شعور لدى الفرد يظهر بوجوده مع الآخرين ويدفعه الى التعلق بهم والتعرف عليهم بهدف عمل علاقات معهم تقوم على الود والصداقة (عبد الله، 1991).

والفرد المنتمي هو الذي يرتبط بجماعة ما، ويتوحد معها، وهو الذي يعي أهداف الجماعة، ويسعى إلى تحقيقها، وتتوافر لديه مجموعة من الدوافع التي يستطيع أن يحقق لها الإشباع من خلال التفاعل النفسي الاجتماعي مع تلك الجماعة أو الجماعات (الكحكي، 1988).

وفي ظل انتشار العولمة وتنوع الثقافات وانتشارها بسرعة كبيرة عبر الفضائيات يكتسب الانتماء أهمية قصوى للمحافظة على تماسك الجماعة وتميزها. والانتماء أنواع: انتماء للدين، للوطن، للأسرة وللمهنة.

الحاجة للانتماء في علم النفس:

تعد هذه الحاجة من الحاجات الهامة في تراث علم النفس حيث أكد عليها العديد من الباحثين مثل ماسلو وموراي، كما أكدت البحوث على أهمية الانتماء وعلاقته بقدرة الأفراد على التوافق الوجداني والصحة النفسية (عبد العزيز، 1987) كما أوضح ريان (Ryan, 1991) من خلال نظرية حديثة أن إشباع الحاجة للانتماء من أهم الحاجات النفسية المؤثرة في الذات وتكامل الشخصية.

وفي تفسير الإنتماء هناك نظريتان: نظرية المقارنة الاجتماعية والتي ترى أننا نبحث عن الآخرين الذين يتشابهون معنا ونرتبط بهم، ولذلك يحرص الفرد تحت ضغط معين أو عندما يواجه ظروفاً جديدة أو غامضة أن يكون متواجداً مع الآخرين الذين يفهمونه ويوضحون له ردود افعاله العاطفية. أما النظرية الثانية فهي نظرية خفض الإثارة وتفترض أن الفرد الذي يواجه موقفاً ضاغطا يبحث عن أخرين يختلفون معه ولكنهم يستطيعون المساهمة في تغيير ردود أفعاله كطريقة للحصول على مستوى مريح. وفي ضوء هذه النظرية فإن الأفراد الذين يتعرضون لمواقف ضاغطة يتجنبون التعامل مع الحالات المشابهة لها ويفضلون التقرب من آخر يكون في وضع هادئ (عبد الباقي، 1998).

إن هاتين النظريتين يمكن ان تفسرا الحاجة للانتماء وفق المواقف التي يتعرض لها الأفراد ونمط شخصياتهم وردود أفعال الأشخاص الآخرين الذين يتفاعلون معهم.

وقد أوضحت الدراسات أن الحاجة إلى الانتماء تقوى وتنمو عن طريق إشباع الحاجات الآتية:

1- إشباع الحاجات الأساسية والشعور بالأمان والمساندة العاطفية.

2- المشاركة خصوصاً المبهجة منها وعلى سبيل المثال، مشاركة الأب لأطفاله في العابهم وأعياد ميلادهم يقوي الانتماء والروابط بين الطرفين.

3- التوحد او التعاطف أي الاحساس بالآخر والشعور بأنه جزء لا يتجزأ منه والعمل على تخفيف آلمه.

4- الرضا عن الجماعة بحلوها ومرها.

5- التقدير، فالمدح والتشجيع يقوي الإنتماء.

6- تحمل المسؤولية، لأن إشباع هذه الحاجة بالأساليب التي تم ذكرها يقوي الانتماء.

7- الإطار المرجعي أو التوجيهي: ويتم إشباع هذه الحاجة عن طريق الارتباط بالعادات والتقاليد والمقارنة الاجتماعية اي الارتباط بمن يتشابهون معنا.

8- تحقيق الذات، فالإنسان ينتمي للجماعة التي توفر له الفرصة لتحقيق إمكاناته وأهدافه.

(أنظر الكحكي 1988، **Hill, 1987, Buss, 1983**) .

وتعد الحاجة إلى الإنتماء من أهم حاجات الطفل التي ينبغي الحرص على إشباعها لديه منذ مرحلة الطفولة المبكرة (بدير، 1995، السرسي وعبد المقصود، 2001، أبو طالب، الصانع والسعدي، 2004).

لقد أكدت البحوث والدراسات على إشباع حاجات المشاركة والمسؤولية والتعاطف مع الآخر لتنمية الانتماء لدى أطفال ما قبل المدرسة (انظر **Franzy, 1989 ، Mcdoush, 1984 ، Roberts, 1989**) كما يمكننا تنمية الانتماء لديهم عن طريق إشباع حاجات الانتماء سابقة الذكر.

خامساً: الحاجة إلى المساعدة:

سلوك المساعدة من أهم السلوكات الاجتماعية الإيجابية التي يحرص المربون على غرسها وتنميتها لدى الأطفال منذ الصغر لما لها من أهمية في تقوية الروابط الاجتماعية. وقد تناول العديد من الباحثين موضوع المساعدة ضمن مصطلح الإيثار مثل باتسون وزملائه **(Batson etal, 1981, 1997)**

ويعتقد بعض علماء النفس أن الإيثار دافع موروث نولد مزودين به، والآخرون يرون ان الإيثار مكتسب ويمكن تعلمه بفضل عمليات التنشئة الاجتماعية. وثمة دراسات عديدة تحاول البحث في أصل السلوك الإيثاري ودور عمليات التنشئة الاجتماعية في تنميتة. (عبد الباقي، 1998)

مفهوم المساعدة:

تناولت الدراسات النفسية سلوك المساعدة ضمن مصطلحات عدة مثل الإيثار والسلوك الاجتماعي الايجابي، وقد لوحظ عدم اتفاق هذه الدراسات على تعريف محدد لهذه المصطلحات. ولكن يمكن القول: إن سلوك المساعدة يشير إلى النشاط الذي يعطي فيه الفرد الأولوية لرضاء الآخرين ودفع الضرر عنهم. أما الإيثار فيشير إلى سلوكات المساعدة التي تتضمن تضحيات كبيرة وتكلفة عالية ، كما يشير إلى أعلى مستوى في سلوك المساعدة.

دوافع المساعدة:

المساعدة سلوك اجتماعي يلجأ إليه الفرد مدفوعاً بدوافع عدة ومن أهمها:-

1- **الدين**: تحث الأديان السماوية على تقديم المساعدة للآخرين ففي التنزيل الحكيم: ﴿**يؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة**﴾ (الحشر، 9).

2- **تشجيع الأسرة والمؤسسة التعليمية.**

3- **التعاطف**: ونعني به أن الفرد يسعى لمساعدة الآخرين لتخفيف ألمهم وزيادة سعادتهم **(Batson, et al ,1981)** .

4- **التعزيز الذاتي**: يرى كيالديني **(Cialdini, etal , 1973)** أن الفرد يشعر بالضيق وعدم الارتياح لوجود آخرين في حاجة لمساعدته، وعليه يشعر بالراحة عند تقديم المساعدة لهم، ويكون ذلك بمثابة مكافأة له مما يجعله يشعر بمشاعر أفضل.

5- **الرغبة في التعزيز** الخارجي والحصول على مدح الآخرين.

6- **الخوف** من ذم الآخرين نتيجة لعدم المساعدة.

7- **القدوة والمحاكاة**: يميل الطفل إلى تقليد سلوكات الأفراد الذين يعجب بهم والذين يقدمون له الرعاية والاهتمام.

8- **التبادلية (تقبل العطاء)**: قد يساعد الفرد الناس الآخرين كي ينال مساعدتهم عندما يحتاج إليها **(Kruger, 2001).**

9- **الشعور بالمسؤولية:** قد يشعر الفرد بالمسؤولية تجاه الآخرين وأن من واجبه تقديم المساعدة لهم.

10- **الشعور بالكفاءة:** فالشخص الذي يشعر بالثقة والقدرة يسرع إلى تقديم المساعدة لمن يحتاجها دون اهتمام بما قد يفعله الآخرون.

لقد أوضح بياجيه كما سبق وأن تبين ان الطفل من سن (2-7) يكون متمركزاً حول ذاته وغير قادر على فهم وجهة نظر الآخرين او الشعور بإحساسهم لكن العديد من الدراسات أوضحت ان أطفال ما قبل المدرسة قادرون على الشعور بالأخرين والتعاطف معهم (انظر، Curtis, 1998) كما أشارت دراسة سمونز دوديلزك (Simons, Dudelczyk, 1983) إلى ارتفاع درجات المساعدة لدى أطفال ما قبل المدرسة. وكشف دراسة يارو وزملائه (Yarrow et al, 1976) عن وجود أنماط متعددة من السلوكات الاجتماعية الإيجابية عند الأطفال (ومنها المساعدة) ما بين الثالثة والسابعة مما يشير إلى إمكانية البدء في تعليم الطفل المساعدة في مرحلة الطفولة المبكرة.

ونظراً لأهمية المساعدة في حياة الطفل وأفراد المجتمع تحرص المؤسسات على تنميتها لدى الطفل .وبناء على ما جاءت به الأبحاث الحديثة نجد المساعدة تحتل مكاناً بارزاً في برامج تربية الطفل (أنظر، الناشف، 2004) من ناحية أخرى يمكننا تنمية المساعدة وإشباع هذه الحاجة لدى الطفل عن طريق تنمية الدوافع سابقة الذكر (الدين، التعاطف... الخ)

سادساً: الحاجة إلى الإنجاز:

وتعرف بأنها الرغبة في الأداء وتحقيق النجاح، وهي هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعد من المكونات الهامة للنجاح المدرسي (الصفتي، 1995).

ويرى الكايند (1996) أن الحاجة إلى الإنجاز تشير إلى الميل إلى المجاهدة من أجل النجاح والقدرة على الشعور بلذة النجاح.

ولا يقتصر الإنجاز على الإنجاز الأكاديمي فهناك الإنجاز المهني، والاجتماعي (الشرقاوي، 2000).

والبحث في أصل الحاجة إلى الإنجاز كان قد استنير بإسهامات ماك كليلند واتكنسون نجم عنها اكتشافان، الأول: يغذي الحاجة إلى الإنجاز العلمي خلال سنوات ما قبل المدرسة بتشجيع الأبوين القوي للإنجاز المصاحب بمطالب معتدلة للاستقلال، وعلاقات دافئة داعمة بين الأبوين والطفل. وبعبارة أخرى، بقدر ما يحفز أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ويساعدون على

العمل بقدر ما يستطيعون بأنفسهم دون أن يتوقع منهم عمل أكثر مما هم عليه، فإنهم يصبحون على الأرجح واثقين من أنفسهم يستجيبون بحماسة الى تحدي خبرات جديدة. والثاني أن نمو الحاجة إلى الإنجاز يرتبط مباشرة بكمية التدريب النوعي في فعاليات الإنجاز التي يزود بها الآباء أطفالهم خلال سنوات ما قبل المدرسة. ولا بد من التنويه أن الأطفال يتمكنون من الشعور بالإنجاز عندما يسمح لهم نضجهم المعرفي التعرف على مستوياتهم في المهارة في الماضي والحاضر. إن القدرة على إدراك أنهم يقومون بشيء ما جيداً، أو أفضل من قبل يمكن الأطفال من رؤية بعض من خبراتهم كإنجازات وهذا يؤدي إلى توليد مشاعر الإتقان التي يمكن أن يكون لها تأثير دائم على إحساس الفرد بالكفاءة الشخصية (الكايند، **1996**).

ونلخص في الآتي أهم الأساليب المستخدمة في تنمية الحاجة إلى الإنجاز عند طفل الروضة:

1- إشعار الطفل بالحب والأمان.

2- تنمية الثقة والاستقلال وتشجيع المبادرة وتحمل المسؤولية.

3- اتاحة الفرصة أمام الطفل للعمل في حدود قدراته لكي يتمكن من النجاح.

4- تشجيع الطفل وتعزيزه على كل عمل جيد يقوم به.

5- إثارة البيئة من حوله وتنويع خبراته لرفع مستوى ذكائه وقدرته على الإنجاز.

سابعاً: الحاجة إلى الصداقة

أحتل موضوع الصداقة اهتماماً واسعاً منذ القديم وحتى الآن. فقد تحدث عنه الفلاسفة القدماء والمفكرين العرب والمسلمين وكتبوا في ذلك كتباً عديدة (ابو سريع **1993**).

والصداقة لغوياً من الصدق، والصدق نقيض الكذب، وبهذا تكون الصداقة هي صدق النصيحة والإخاء والصديق هو المصادق لك (ابن منظور، **1980**).

وهناك تعريفات كثيرة للصداقة من وجهة نظر علم النفس ونورد في هذا المجال تعريف انجلش وانجلش (**English & English, 1983**) «الصداقة علاقة بين شخصين أو أكثر تتسم بالجاذبية المتبادلة المصحوبة بمشاعر وجدانية تخلو عامة من الرغبة الجنسية».

وتؤدي الصداقة عدة وظائف للأفراد من أهمها: خفض مشاعر الوحدة، والإسهام في عملية التنشئة الاجتماعية (أبو سريع، **1993**).

وبالنسبة لأطفال ما قبل المدرسة اتضح ان الاتجاهات القائمة على الود والصداقة نحو الأطفال الآخرين تزداد في الفترة من الرابعة إلى السادسة من العمر وخاصة بتأثير الخبرات الأسرية ومواقف المشاركة الاجتماعية في رياض الأطفال (الببلاوي، 1986).

وتشير إحدى الدراسات الحديثة الى أن الوالدين يعتبران مصدرين أساسيين للرفقة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، ولكن أهميتها تتناقص مع انتقال الطفل إلى المرحلة التالية (مرزوق 1993) .

إن الصداقة تنمو مع العمر ومع نمو اللعب الجماعي التعاوني . وتدل الأبحاث أنه ما أن يبدأ اللعب الاجتماعي حتى يقضي الأطفال مدداً متزايدة من الوقت أحدهم مع الآخر. ويبدأون اللعب في مجموعات من ثلاثة أطفال ويزداد التفافهم إلى أترابهم أكثر من الراشدين من أجل الانتباه والمديح. ويؤدي التفاعل بين الأطفال إلى أن يصبح بعضهم أكثر شعبية بين اترابهم. وتحدد البحوث بوضوح الصفات المميزة المرتبطة بالشعبية فالصبيان والبنات في رياض الأطفال الذين يرجح ان يكونوا المحبوبين أكثر من غيرهم من قبل أترابهم هم اولئك الذين يدركون أنهم ودودون، متعاونون، والذين يقدمون أنواعاً من العناية والقبول التي يتوق إليها الأطفال من بعضهم بعضاً، والذين يتكيفون جيداً مع وضعيه الزمرة. ومن ناحية أخرى، يميل الأطفال إلى أن يكونوا غير محبوبين إذا كانوا انسحابيين اجتماعياً أو عدائيين، أو إذا تجاهلوا الآخرين او هزأوا من جهودهم، أو إذا كانوا مشاكسين يخالفون النظام في الزمرة (الكانيد، 1996).

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن الصداقة في مرحلة ما قبل المدرسة تتسم بأنها صداقة مؤقتة وفيها يتم اختيار الأصدقاء على أساس القرب المكاني ويقيّم الأقران في ضوء ممتلكاتهم المادية وخصائصهم الجسمية (ابو سريع، 1993).

أساليب تنمية الحاجة للصداقة لدى طفل الروضة:

ويتم ذلك عن طريق الآتي:

1- إتاحة فرص اللعب التعاوني أمام الطفل.

2- تعليم الطفل الثقة والإيثار والإنتماء وتحمل المسؤولية.

3- تعليمه قيمة الحب والتسامح والتواضع والصدق والأمانة والنظافة.

4- تعليمه المهارات والآداب الاجتماعية مثل الاستئذان، والحديث، والمجلس...الخ

5- إشباع حاجة الطفل للجمال، لأن المظهر الحسن والتجمل من عوامل جذب الصديق.

6- إشباع الحاجة للمرح والسعادة.

7- توفير القدوة الحسنة في الصداقة.

8- إتاحة الفرصة أمام الطفل للاختلاط بأطفال آخرين عن طريق الرحلات والزيارات.

9- عدم إحراج الطفل أمام أقرانه.

10- احترام ميول الطفل وتفضيلاته الاجتماعية مع رقابة محسوبة بعناية ومرهفة حتى لا تهتز ثقة الطفل بنفسه.

11 - عدم الإفراط في دعم الصداقة، إذ ينبغي في الوقت نفسه إشباع الحاجة للاستقلال والحرية، وتأمل الذات والإنجاز، ومعرفة أن الاعتدال هو أساس الرضا والسعادة.

ثامناً: الحاجة الى الجمال (تذوقاً وإبداعاً) :

يشير لفظ الجمال إلى جاذبية الأشياء او قيمتها، والجمال عاطفة تتولد من عنصر الإحساس. والجمال أحد الثالوث الفلسفي للقيم المطلقة العليا وهي الحق والخير والجمال. وهو موضوع فرع من فروع الفلسفة ويهدف هذا الفرع إلى دراسة التصورات الإنسانية عن الجمال من جهة والإحساس بها من جهة أخرى ثم إصدار حكم عليها.

والإحساس بالجمال عملية بالغة التعقيد تحدث نتيجة لمجموعة من العوامل المتشابكة منها ما هو شعوري ومنها ما هو لا شعوري، ومنها ما هو خاص بالفرد ومنها ما يتشكل نتيجة لخبرات الفرد وتفاعله مع المحيط الذي يعيش فيه.

وهناك جدل بين المفكرين حول الجمال وعلاقته بالفن (انظر، عوض، **1994**، شاكر، **1998**) وعلى الرغم من ذلك يمكننا ان نستخلص الآتي حول علاقة الجمال بالفن:

1- هناك ارتباط قوي بين الفن والجمال، فالفن تجربة جمالية رائعة، لكن الجمال موجود ايضاً في اشياء وكائنات عديدة خارج العمل الفني مثل الطبيعة والبشر والأفكار والأخلاق.

2- يحدث الإحساس بالجمال عادة نتيجة لمجموعة من العوامل سبق ذكرها.

3- ينبع الجمال من قدرة الفنان على التعبير الصادق.

4- لا نستطيع القول بأن الإنتاج الفني الهادف غير جمالي.

5- إن الإحساس بالجمال وتذوقه لا يكتمل إلا بالاهتمام بعنصري الشكل والمضمون في العمل الفني.

التذوق الجمالي:

يعبر التذوق عن قدرة الإنسان على الإحساس بالجمال واستهجان القبح، والشخص الذواق إنسان لديه القدرة على نشر الجمال في كل ما حوله، وهو إنسان نمت حواسه فأصبح يستجيب للأصوات والأشكال والمعاني بأسلوب رفيع فيرغب بالجمال سواء كان من ناحية الشكل او التوافق والتنسيق والتنظيم.

وهناك تعريفات عديدة للتذوق الجمالي منها أنه: "حالة وجدانية تقوم على عملية الإدراك الجمالي للظواهر الموجودة في الواقع او في اعمال الفن أو هو: «استجابة الفرد استجابة جمالية للمؤثرات الخارجية».(عبد الكريم، 1995).

والتذوق الجمالي اكثر المتغيرات السلوكية شيوعاً في حياتنا من حيث أنه يمثل نسيجاً عاماً يمتد في جميع أنماط استجاباتنا، ومن الصعب أن نعثر على استجابة بشرية لا تتضمن تفضيلاً جمالياً على أي مستوى من مستويات الإرادة والوعي. والتذوق الجمالي ايضاً يشير الى مثيرات عدة فنية كقصيدة شعر أو لوحة تشكيلية، أو طبيعية كغروب أو شروق الشمس أو منظر نهر أو بحر أو جبل أو صوت عصافير أو خرير ماء، أو اجتماعيه كوجه جميل أو صوت بشري عذب أو ابتسامة طفل. ويضم التذوق الجمالي أيضاً تلك الطمأنينة التي نشعر بها وسط الجماعة (الشيخ، 1987).

والتذوق عملية تبدأ بالإدراك، فخلال الإدراك تكون هناك إحاطة بالمدركات البصرية والسمعية.. ثم تكون هناك محاولة للتمييز بين هذه المدركات أو تحليلها إلى مكونتها الأساسية ثم إعادة تركيبها في مكون كلي جديد (انظر، عبد الحميد، 2002).

وثمة مكونين أساسيين في عملية التذوق احدهما هو الذكاء الجمالي وهو المرتبط اكثر بعمليات الإدراك، وجذوره وراثية إلى حد كبير. أما الآخر فهو الحكم الجمالي أو الذكاء التقويمي ويعد مكتسباً ومتعلماً أي يمكن اكتسابه من الخبرة إلى حد كبير.(Linduer, 1981)

أما التذوق الجمالي عند الأطفال فيعرف بأنه "نمو حساسية الطفل بحيث يستطيع ان يستجيب لأنواع مختلفة من العلاقات الجمالية في الأشكال الماثلة امامه، وتنمية قدراته على التمييز والمفاضلة بين الأشياء الجميلة والأقل جمالاً (أبو نوارج، 1972).

وفي مرحلة الطفولة المبكرة ينمو التذوق أو التفضيل الجمالي لدى الطفل، وتعلو فيها معرفته على مستوى المعرفة المباشرة بعالم الموضوعات والأشخاص. انه يصبح هنا قادراً على قراءة اي ادراك – الرموز التي هي بدائل تشير بدورها إلى الأشياء والأشخاص. وأبرز الرموز

وأكثرها أهمية هنا هي رموز اللغة. لكن عالم المعنى عند الطفل لا يقتصر هنا على اللغة، إنه يشتمل أيضاً على الصور والرسوم التوضيحية والإيماءات والأرقام والمقطوعات الموسيقية وغيرها. ويصبح الطفل في هذه المرحلة اكثر طلاقة في قراءة الرموز. وتدريجياً يصبح قادراً على فهم القصص البسيطة ويتذوق العروض المسرحية والموسيقا المحددة التي تشتمل مثلاً على ألحان تشير إلى أحداث محددة مثل تناول الطعام أو عيد ميلاده أو ما شابه ذلك من الأحداث. وتعد الرموز التي يلجأ إليها الطفل في إدراكه للعالم بمنزلة التمثيلات العقلية التي تشير الى العالم الواقعي. وتكون للأطفال تفضيلاتهم الخاصة في هذه المرحلة لكنهم يستطيعون تبريرها بشكل مقنع فالطفل قد يقول: "أنا أحب صورة المنزل هذه لأنها تشبه صورة منزلنا،.. ويميل الأطفال هنا أيضاً إلى تفضيل الأعمال الأكثر جاذبية أي الأعمال البراقة التي تشتمل على موضوعات يحبها الطفل والتي تتماثل بدرجة كبيرة مع الشيء الذي تمثله أو تشير إليه. ونادراً ما تظهر أي محكات جمالية عند مناقشة الأطفال حول تفضيلاتهم في هذه المرحلة (عبد الحميد، شاكر، 1990).

أساليب تنمية التذوق الجمالي لدى طفل الروضة:

ثمة اهتمام كبير بتعليم مهارات اللغة والحساب يفوق كثيراً الاهتمام بالفنون والاحساس بالجمال عموماً. ونظرة الى مناهجنا التربوية يوضح ما ذكرناه وفي هذا تركيز على جانب واحد من النمو، لذلك من الضروري الاهتمام بالإدراك عن طريق الحواس وتطويره، وينبغي أن يكون ذلك هو الأكثر أهمية في العملية التربوية، لأنه كلما زاد الوعي عن طريق الحواس ازدادت فرص التعلم. إن هذه الرؤية غير مبالغ فيها فقد تبين لنا في مكان سابق أهمية الدراما في التعليم، وثمة بحوث عدة أوضحت اسهامات الفنون في مجال التعليم ومدى قدرتها في تنمية الإبداع (الشناوي، 1999) وتنمية المهارات الاجتماعية (صاصيلا، 1999) .

ويمكننا تنمية التذوق الجمالي عند الطفل عن طريق:

1 - التربية الدينية والأخلاقية، فالنظر إلى جمال الكون والإنسان وإبداعه والتفكر في ذلك يؤدي الى تنمية الإحساس بالجمال، كما تساهم التربية الأخلاقية في توجيه الطفل وتزويده بإطار للحكم على الناس والأشياء دون تعصب لمذهب او اتجاه.

2- اثراء الطفل بالمعرفة وتنمية حب الاستطلاع لديه.

3 - تكرار المثول أمام الموضوعات الجمالية وذلك عن طريق إشاعة البهجة والجمال في كل ما يحيط بالطفل، وتهيئة البيئة الجمالية له منذ نعومة أظفاره حتى يتمكن من تلمس الجمال والإحساس به.

4 - الاهتمام بالحواس وتنميتها لأنها وسيلة الفرد لتذوق الجمال وإدراك ما في الكون من سحر وروعة.

5 - تعويد الطفل النظام والترتيب والنظافة.

الإبداع:

ثمة تعريفات عديدة للإبداع، ولكن يمكننا القول بأن الإبداع "نشاط عقلي إنساني يحدث نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية والاجتماعية التي تقود إلى إنتاج يتسم بالمرونة والأصالة والقيمة الاجتماعية.

ومن الأهمية بمكان دراسة الإبداع بغض النظر عن مواطن تخصصه سواء كان في مجال العلم والتكنولوجيا أو كان في مجال الفنون والرياضة والسياسة.

وبالنسبة لإبداع الأطفال، فهناك دراسات عدة تحدثت عن هذا الموضوع في مجال العلوم والفنون (انظر، الشرقاوي، Baska, 1999, 1993 Feldhusen, etal. 1989, 1999) وفي الوقت نفسه يمكن للدارس ان يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت إبداع أطفال ما قبل المدرسة خصوصاً في محيطنا العربي. ومن هذه الدراسات دراسة عبد الكريم (1995) وحماد (1998).

لقد أصبح بالإمكان تنمية الإبداع لدى الأطفال في جميع المجالات وهذا ما اكدته الدراسات والبحوث (انظر سرور، 1998، الشرقاوي، 1999 جروان، 2002 ، عويس، 2003 .Baska, 1992 , 1993. 2003) .

طرائق وأساليب تنمية الإبداع لدى طفل الروضة:

1- تنمية الطفل من جميع النواحي.

2- إتاحة الفرصة أمامه للارتجال في التمثيل والموسيقا والغناء، والحركة.

3- تنمية الثقة والاستقلال والمبادرة والانجاز والتسامح والقيادة وحب المعرفة واشباع الحاجة إلى الجمال لدى الطفل.

4- اتاحة الفرصة أمامه لحل المشكلات واتخاذ القرار والتعلم الذاتي والمناقشة في جو ديمقراطي.

5- اشعار الطقل بالحب والتقبل.

6- تنمية مهارات التفكير الإبداعي وهي كما ذكرها حنورة (2003): الطلاقة والمرونة والقصف الذهني والخيال.

تاسعاً: الحاجة الى اللعب

اللعب حاجة من حاجات الطفل الأساسية، ومظهر هام من مظاهر سلوكه كما أنه استعداد فطري لديه وضرورة من ضرورات حياته.

ويتعلم الطفل عن طريق اللعب أشياء كثيرة عن البيئة المحيطة به ويحقق التواصل معها، وينمو جسمياً وعقلياً ولغوياً وانفعالياً واجتماعياً، ويكتسب العديد من المهارات والمعلومات التي تساعده في التكيف النفسي والاجتماعي.

وثمة تعريفات عدة للعب ومن ذلك أنه فاعلية ممتعة تؤدى لذاتها، والفاعلية هنا تحوي ضمناً نشاطاً وحركة، كما أنها تزود صاحبها بالسرور (الطائي، 1981) ومنها ايضاً ان اللعب هو استغلال طاقة الجسم الحركية في جلب المتعة النفسية للفرد، ولا يتم اللعب دون طاقة ذهنية او حركة جسمية (عدس، 2001).

واللعب هو أنفاس الحياة للطفل، وهو ما نؤديه باختيارنا، وهو خلو من كل اضطرب، ليس فيه اجهاد للجسم ولا يرجى منه إلا الشعور بالمتعة والسرور.

واللعب يكسر قيود الواقع ويجعلنا متكاملين وغير جادين، انه يرتبط بشدة بالجمال ويجعله ينتشر في جميع أرجاء حياتنا، إنه بالنسبة للبشرية يعني التعبير عن الرغبة في الجمال والسعادة (Cohen, 1993) .

ويتضمن اللعب عنصراً ارتقائياً يعبر عن نشاط إبداعي، نشاط مجدد ومتجدد من الأبنية المعروفة المألوفة، يتحرر الطفل منها ويتحرك بها، تحليلاً وتركيباً، إضافة وحذفاً، تضخيماً وتصغيراً، واللعب ارتقائي من جانبين، الجانب الأول: إنه يحرر الإنسان من قيد الواقع، والحرية في ذاتها قيمة ارتقائية للإنسان، لأنه لا ارتقاء للإنسان إلا بالحرية، حرية الضمير وحرية الجماعة. أما الجانب الارتقائي الآخر فهو أن الإنسان باللعب يتحرر من بنى الواقع ومعانيه وينشيء اشكالاً لبنى ومعانٍ جديدة ينتقي منها المجتمع ما يشاء وفق ما يرتضى من معيار، وعندما يصبح هذا المعيار ويتسع الوعي، ويرقى الذوق وتنهض الإرادة فإنه لن يؤثر سوى الأرفع والأرقى ومن هنا كان اللعب يرقى برقي المجتمع كما يرتقي به (عثمان، 1994).

واللعب يسير في مراحل كما النمو وكل مرحلة منها تتصف بسمات ومظاهر معينة.

وبالنسبة للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة نجد ان طفل الثالثة يمارس ألعاب البناء والتركيب والتشكيل واللعب الإسقاطي. أما طفل الرابعة فيلعب لعباً ايهامياً ويميل الى اللعب مع الآخرين

بشكل محدود ولمدة بسيطة، أما طفل الخامسة فيمارس اللعب الجماعي ويبدأ اهتمامه بالألعاب ذات القواعد (العناني، 2004).

ومن الأهمية بمكان إشباع حاجة طفل ما قبل المدرسة للعب ويمكن للمربي أن يفعل الآتي:

1- توفير جو من الأمان في البيت والروضة وتشجيع المبادرة لدى الطفل.

2- توظيف اللعب في تنظيم التعلم واستخدامه كطريقة للتعليم.

3- ترك الحرية للطفل اثناء اللعب.

4- اتباع مناهج وأنشطة متنوعة للحركة الجسمية.

5- تنمية مفهوم الطفل عن ذاته وتعويده شيئاً فشيئاً على التعاون مع الآخرين وتقديم المساعدة له حتى يتحول من التمركز حول الذات إلى فهم الآخرين والشعور بهم.

6- توفير مراكز اهتمام متنوعة داخل الروضة وفي ساحاتها ليجد فيها كل طفل ما يناسبه ويميل إليه.

7- تعزيز الطفل على أدائه، وتشجيعه وعدم الاستخفاف بإنتاجه أو بمجهوده او بطريقته في اللعب.

8- تشجيع الطفل على لعب الأدوار وتزويده بصناديق ملابس وأدوات لاستخدامها أثناء اللعب.

9- التحدث مع الطفل والإجابة على أسئلته لأن هذا يساهم في نموه اللغوي ويساعد الكبار على معرفة مشاكل الطفل.

10- مشاركة الطفل ألعابه كلما أمكن ذلك.

عاشراً: الشعور بالسعادة

تعددت تعريفات السعادة من وجهة نظر علماء النفس فأشار البعض إلى أنها الشعور باعتدال المزاج، وأشار آخرون إلى انها التعبير عن الرضا عن الحياة، فالناس قد يصفون السعادة إما على أنها شعور بالرضا والاشباع وطمأنينة النفس وتحقيق الذات، أو أنها شعور بالبهجة والاستمتاع واللذة. وقد توصل عدد من الدراسات إلى وجود عامل عام واضح للتعبير عن السعادة وهو عامل الرضا الشامل". ويمكن تقسيم هذا العامل إلى الشعور بالرضا عن

جوانب محددة مثل العمل أو الزواج، او الصحة او تحقيق الذات. وقد لوحظ ان التعبير عن السعادة مقترناً بالصحة النفسية والجسدية، ويزداد بوجود علاقات اجتماعية معينة، ويقل بفقدان هذه العلاقات وبزيادة وطأة أحداث الحياة (أرجايل، **1993**).

وثمة رؤية أخرى تؤكد على أهمية القدرة على الضبط والتحكم في الذات لتحقيق السعادة. فتربية الإرادة وتقويتها واقتناص الفرص الذهبية بثقة واقتدار ونجاح واتخاذ شعار «من أراد استطاع» هي وسائل الفرد لبلوغ السعادة (بوشيه، د.ت).

السعادة والجنس والعمر:

هناك فروق ضئيلة بين الجنسين فيما يتعلق بالشعور بالرضا عن الحياة بوجه عام أو في المشاعر الايجابية، ولكن النساء لديهن مشاعر سلبية أكثر ومشاعرهن أكثر حدة، ويجني الرجال مشاعر أكثر بالرضا ويمارسون أنشطة فراغ أكثر حيوية، وهم أكثر رضا عن أنفسهم. اما بالنسبة للعمر، فقد ظهر أن كبار السن أسعد حالاً أي أكثر شعوراً بالرضا. وجانب من تفسير الزيادة العامة في الشعور بالرضا هو ببساطة أن الأكبر سناً أحسن حالاً مادياً، إلى انهم ينجحون في التلاؤم مع ظروفهم وبيئتهم، إما بتغييرها او بتغيير أنفسهم، كما أن طموحاتهم وتوقعاتهم أقل مما كانت عليه بحيث تكاد تقترب من واقع حالهم. كذلك تتحسن الصحة النفسية بعد فترة سنية في الثلاثينات تتزامن مع فترة تربية الأطفال (أرجايل، **1993**).

السعادة والأطفال:

يبدى المولود حديثاً تهيجاً عاماً، ونجد الطفل في الشهر الثالث يظهر انفعال السرور (الارتياح الموجب) الذي يتحقق باحتضان الطفل وهزه بلطف (حمزة، **1995**) والطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يخبر الانفعالات السارة، ويصاحب هذه الانفعالات تغيرات فسيولوجية مختلفة كما يؤثر الإدراك الانفعالي على شعور الطفل بالسعادة، فما قد يسر طفلاً قد يحزن آخر (زهران، **1999**).

ويرى أرنوف (1983) أنه على الرغم من أن جميع الأطفال يظهرون نماذج فطرية من الاستجابات مثل الصياح والضحك والقبلات إلى الموضوعات الباعثة على السعادة إلا أنه يبدو أن المجتمعات تصنع بعض القيود على أشكال الاستجابة للتعبير الانفعالي، فكلما زاد العمر الزمني قلت الاستجابة الجسمية وزادت الاستجابة اللفظية.

أساليب تنمية الشعور بالسعادة عن أطفال ما قبل المدرسة

ثمة أساليب وطرائق عدة يمكن للآباء والمربين استخدامها ومنها:-

1- تنمية القيمة الدينية لدى الطفل

2- تعزيز الطفل على مجهوده.

3- العناية بصحة الطفل وتغذيته.

4- إشباع حاجة الطفل للحب والأمان.

5- تقوية الثقة والإرادة لدى الطفل.

6- تعويد الطفل على تذوق ورؤية االجمال في الإنسان والطبيعة وفي أبسط الأشياء فأوراق الشجر الجافة تبدو جميلة عند أنعكاس أشعة الشمس عليها، كما أن السير عليها يصدر طقطقة تتلقفها الأذن وتسر القلب.

7- تدريب الطفل على المهارات والآداب الاجتماعية.

8- تعويده على الصبر والعمل وعدم الاستسلام للفشل، وعلى حب الخير لأن السعادة لا تنمو إلا من خلال الحب والطيبة والعطاء، ولا يمكن لحاسد أو حاقد أو أناني أن يشعر بالسعادة.

9- إثراء العقل بالمعرفة والثقافة وتدريبه على توظيف قدراته وامكاناته، وعلى مهارة حل المشكلات.

حادي عشر: قيمة التعاون

يشير لفظ التعاون إلى التفاعل أو العمل العام لتحقيق أهداف مشتركة. ويرتبط هذا المفهوم بمفهوم الإيثار (وهو أعلى درجات المساعدة) اذ يتشابه المفهومان من حيث أنهما نتاج التفاعل الاجتماعي ويعودان بالفائدة على الآخرين. لكن التعاون يختلف عن الإيثار في بعض النواحي، فنشاط الفرد في التعاون يكون متصلاً بالآخرين أو معتمداً عليهم أما في الايثار فإن نشاط الفرد يكون معتمداً على الآخرين. ومن ناحية أخرى يمكن ان يؤدي التعاون إلى الأثرة، كما قد يؤدي إلى الإيثار، وقد ينتج عن الأثرة، او ينتج عن الإيثار (زعفان، **1993**).

والتعاون ضروري لترابط المجتمع وتماسكه. وتحثنا ثقافتنا العربية والاسلامية على التعاون. وفي التنزيل الحكيم: ﴿**وتعاونوا على البر والتقوى**﴾ (المائدة، 2).

ومن الأهمية بمكان تعليم قيمة التعاون للطفل منذ سن مبكرة لأهمية هذه القيمة لتوافقه النفسي والاجتماعي، ولتماسك المجتمع وبنائه.

وعلى الرغم من أن طفل ما قبل المدرسة يتسم بالتمركز حول الذات إلا إنه بالإمكان تنمية إحساسه بالآخرين كما ذكر سابقاً، وعليه يمكن تعليمه قيمة التعاون المرتبط بالايثار.

لقد أظهرت الأبحاث أنه يمكن تعليم التعاون لطفل ما قبل المدرسة في نهاية السنة الثالثة تقريباً (الجبري،1991؛ حسونه 1995).

أساليب تنمية قيمة التعاون لدى أطفال ما قبل المدرسة

يمكن تنمية هذه القيمة لدى طفل هذه المرحلة عن طريق:

1- تنمية الإحساس بالآخر بالوسائل التي سبق ذكرها في موضوع المساعدة.

2- حكاية القصص وترديد الأغاني والأناشيد التي تتضمن قيمة التعاون.

3- اللعب والعمل الجماعي.

4- التعزيز.

6- تقديم النموذج الاجتماعي الجيد.

ثاني عشر: قيمة التسامح

يشيع استخدام مصطلح التسامح في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية ويشار به إلى نوع من السلوك يقوم أساساً على التقبل الإيجابي للاختلاف أي أن اتقبل حقيقة أن "الآخر" يختلف عني في الرأي وفي الاتجاه، وأن أشكل سلوكي آخذاً في الاعتبار هذه الحقيقة، بالإضافة الى حقيقة أخرى اساسية هي أنني لا بد أن أبقى على درجة من التعاون معه لأننا مضطران إلى العيش معاً في حقل اجتماعي واحد (مجتمع واحد، أو مجال عمل واحد، او اسرة واحدة... الخ) فإذا أمكن تحقيق ذلك كانت المحصلة النهائية هي صدور "السلوك الاجتماعي التكاملي" وهو المصطلح الذي صكه هارلو اندرسون مميزا بينه وبين السلوك التسلطي، وهو السلوك الذي يقوم (أو يهدف إلى) محو ما يميز الآخر أو يجعله متفرداً (سويف، 1999).

والتسامح قيمة أكدت عليها الأديان السماوية ففي التنزيل الحكيم: ﴿**وإن تعفوا وتصفحوا وتغفروا فإن الله غفور رحيم**﴾ (التغابن، 14) وينظر إلى التسامح أيضاً كمهارة معرفية تساعد في تنمية النشاط المعرفي للفرد. (صبحي، 2003)

والتسامح مفهوم اجتماعي أخلاقي ديني ينطوي على الحب والتقبل والرضا والمرونة والمعرفة والحرية والكرامة والقوة والتواصل. والتسامح سواء سمي قيمة أو مهارة ينمي الشخصية ويحميها من الاضطراب والكراهية والتعصب والعدوان.

ويعد التسامح شرطاً ضرورياً للإبداع وبقدر ما يتعطل هذا الشرط تزداد احتمالات تعويق الإبداع. ومن هذا المنطلق نفهم كيف أن حجم ثروة المجتمع من الإبداع والمبدعين مرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى شيوع التسامح كخاصية من خواص السلوك الجتماعي السائد فيه (سويف، **1999**).

ومن المهم العمل على تنمية قيمة التسامح لدى الأطفال منذ مرحلة الطفولة المبكرة نظراً لأهميته في سواء الشخصية والتواصل الاجتماعي والبعد عن الانعزالية.

أساليب تنمية قيمة التسامح لدى طفل ما قبل المدرسة:

يمكن تنمية هذه القيمة لدى الطفل عن طريق:

1- التعزيز.

2- الحوار والمناقشة.

3- تجنب التنافس غير الشريف الذي يبنى على الكذب وتحقيق المآرب الشخصية والتقليل من شأن الآخرين.

4- تعريف الطفل بقدراته دون التقليل من شأنها أو إعلائها بشكل مبالغ فيه.

5- تعليم الطفل الصداقة والايثار والعدالة، والحرية.

6- تقديم النموذج الحسن في السلوك الاجتماعي.

7- الاهتمام بنشر الثقافة والمعرفة لأنه كلما زادت المعرفة وانتشر التعليم أصبح الفرد اكثر ميلاً للتخفف من التعصب.

8- الرحلات والأفلام الجيدة واللعب الجماعي.

9- تعليم الطفل ان السماحة لا تصدر إلا عن قوي، والتسامح لا يعني التجاوز عن الحقوق، فالمتسامح إنسان قوي يتمتع بالإرادة والكرامة الشخصية والحرية ويعرف أنه من العدالة أن يحافظ على حقوقه ويدافع عنها.

ثالث عشر: التواضع

يشير لفظ التواضع إلى الخشوع وعدم التكبر (المنجد، **1999**) والمقصود به ألا يكون الإنسان مفرط الإعجاب بنفسه متمركزاً حول ذاته.

وقد شجعنا ديننا الحنيف وتراثنا العربي والإسلامي على التواضع. ففي التنزيل العزيز ﴿ **ولا تصعر خدك للناس ولا تمش في الأرض مرحاً إن الله لا يحب كل مختال فخور** ﴾ (لقمان، **18**).

والتواضع لا يعني أن يذل الإنسان نفسه، فالتواضع كما التسامح لا يصدر إلا عن انسان قوي عزيز النفس يثق بنفسه وبقدراته ويقدر الآخرين وقدراتهم ويعرف حقوقهم.

تعليم طفل ما قبل المدرسة قيمة التواضع:

من الضروري تعليم الطفل قيمة التواضع عن طريق:

1- تنمية الثقة بالنفس وبالآخرين.

2- تعليم الطفل قيمة التعاون والاحساس بالآخرين والحب والتسامح

3- اشراكه في الألعاب الجماعية.

4- تعليمه الآداب الاجتماعية.

5- تعزيزه على تواضعه.

6 - تقديم النموذج الحسن في التواضع ليقلده.

رابع عشر: الآداب الاجتماعية

هناك مجموعة من القواعد الاجتماعية، والتي تعد في الوقت نفسه أخلاقيات ومعايير دينية، يحرص المربون على تنميتها لدى الطفل ليتمكن من تحقيق التوازن لنفسي والتفاعل الاجتماعي السليم وهذه الآداب هي (العناني، **1999**).

أدب السلام:

من واجب المربين تعليم الطفل أداب السلام، ومنها:

1- رد التحية.

2- إعادة السلام على من تكرر لقاؤه.

3- إلقاء التحية على الأهل عند دخول المنزل.

أدب المجلس:

من أداب المجلس التي ينبغي الحرص على تعليمها للطفل:

1 - عدم الجلوس في مكان الآخرين.

2- عدم التفريق بين اثنين في المجلس.

3- ذكر الله تعالى في المجلس.

4 - الاستئذان عند الرغبة في مغادرة المجلس.

أدب الحديث:

لقد قيل تكلم حتى أراك، فحديث الفرد يعبر عن شخصيته. ومن أداب الحديث:

1- التحدث بطيب الكلام.

2- مقابلة الناس بوجه بشوش.

3- حسن الإصغاء والاستماع.

4- التكلم بلغة واضحة مفهومة.

أدب التهنئة:

ان ادخال السرور إلى قلوب الناس لأمر ضروري وهام لزيادة التفاعل الإيجابي بين الأفراد وعليه من المفيد تعليم الطفل أداب التهنئه ومنها:

1- إظهار الفرح والسرور في مناسبة التهنئة

2- التلفظ في المناسبة بألفاظ لطيفة وأدعية مناسبة.

3 - المهاداة مع التهنئة.

أدب الاستئذان:

من الأمور ذات الأهمية لنمو الطفل الاجتماعي والأخلاقي تعويده على الحياء ومراعاة القيم والآداب التي ترتبط بهذه الأمور. ومن آداب الاستئذان الخاصة بطفل ما قبل المدرسة :

1 - الاستئذان قبل الدخول على الأهل في ثلاثة أحوال وهي:

من قبل صلاة الفجر، وقت الظهيرة (القيلولة) ومن بعد صلاة العشاء .

2- إلقاء التحية ثم الاستئذان.

3- الإعلان عن الإسم.

4- الانتظار قليلاً بعد الإعلان عن الاسم.

5 - دق الباب بلطف.

آداب الطعام والشراب:

ثمة ارشادات عدة ينبغي تعليمها للطفل في هذا المجال ومنها:

1- ذكر اسم الله تعالى عند تناول الطعام.

2- عدم الأكل في أواني الذهب والفضة.

3- الأكل من جانب الإناء وليس من وسطه.

4- تناول الطعام مع الأسرة ما أمكن ذلك.

5- عدم التوسع في الأكل والشراب شرهاً وبطراً.

6- عدم إصدار صوت اثناء مضغ الطعام وتناول الشراب.

خامس عشر: المفاهيم الاجتماعية الاقتصادية

هناك مفاهيم اقتصادية عديدة من الممكن تعليمها للطفل ولكننا هنا نقدم للطفل ما يرتبط بحياته وما يلائم قدراته.

أهمية تعليم الطفل المفاهيم الاقتصادية:

المفاهيم الاقتصادية هي مجموعة القيم والمظاهر التي لها علاقة بالمال والنقود والبيع والشراء والربح والتوفير وغير ذلك من مفاهيم مشابهة.

ومن المهم تعليم طفل ما قبل المدرسة هذه المفاهيم لأنه يحتاج لها في حياته اليومية كما أنها تسهم في بناء اتجاهاته الاقتصادية في المستقبل. هذا من ناحية، من ناحية أخرى تعد المفاهيم الاقتصادية مهمة في حد ذاتها خصوصاً في هذا العصر فالتنمية ترتكز على الاقتصاد، والسياسة تتلون وتتغير بتغير البناء الاقتصادي.

بعض المفاهيم الاقتصادية التي يمكن تعليمها للأطفال:

أكدت دراسات عدة على أهمية تعليم الطفل بعض المفاهيم الاقتصادية ومنذ مرحلة ما قبل المدرسة (انظر: السرسي، 1999 ، Burris, 1976, Armento , 1982) ومن المفاهيم الاقتصادية التي يمكن تعلميها للأطفال: العمل (الجد والسعي) العجز الاقتصادي (عدم قدرة مصادر الانتاج على تلبية مطالب الفرد)، البيع والشراء، السعر، الملكية، الاستهلاك، الانتاج، الاختيار وتحديد الأولويات، الأجور والتوفير.

إن هذه المفاهيم الاقتصادية هي مفاهيم اجتماعية ايضاً لأنها تنشأ أساساً نتيجة للتفاعل الاجتماعي واساليب التنشئة الاجتماعية، كما أنها ليست ببعيدة عن بعض القيم الاجتماعية والأخلاقية فمن خلالها يتعلم الطفل أيضاً الصدق والأمانة والحرص والقيمة الواقعية والانتماء والإحساس بالآخرين. وعلى سبيل المثال عندما يطلب الطفل دراجة من والدة ويخبره الأخير بأنه لا يستطيع شراء دراجة له لأن دخله لا يسمح له بذلك أو لأن الطفل يطلب كثيراً من الأشياء التي لا يقدر الأب على شرائها. وهنا يتعلم الطفل الإحساس بالآخرين إلى جانب المفهوم الاقتصادي.

أساليب تعليم طفل الروضة المفاهيم الاقتصادية:

يمكننا عمل الآتي لتعليم الطفل هذه المفاهيم:

1- استخدام القصص والدراما الاجتماعية خصوصاً من خلال أركان البيع والشراء، والبيت، والمزرعة وتزويدها بالمواد اللازمة.

2- تنمية الثقة والمسؤولية والإنجاز لدى الطفل لأهمية هذه الأمور لقيمة العمل والتي تعد من القيم الأساسية التي تدفع عجلة التنمية الاجتماعية والاقتصادية، ونظراً لأن العمل يسبب السعادة للإنسان ويرتبط بالعلم والمعرفة والذكاء.

3- تعليم الطفل الإحساس بالآخرين وتقدير جهودهم وأعمالهم.

4- تعليمه القيمة العملية الواقعية والتي تتضمن استبعاد الأهداف التي لا يمكن تحقيقها وحصر الجهود في كل ما هو مفيد، والملاءمة الواقعية للوسائل للوصول الى الأهداف، والعمل على بلوغ الأهداف بأقصر الطرق وفي زمن مناسب. إن هذه القيمة تنمي لدى الطفل مفهوم الاختيار وتقدير قيمة الوقت والجهد.

5- تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات.

6- استخدام المحادثة والمناقشة.

7- عمل زيارات ورحلات للمؤسسات الاقتصادية.

8- إعطاء الطفل مصروفاً وتعويده على الادخار عن طريق التعزيز والقدوة الجيدة.

كانت هذه هي المفاهيم النفسية الاجتماعية التي يمكن تعليمها لطفل ما قبل المدرسة وهي مفاهيم مترابطة ومن المهم تنميتها لديه عن طريق برنامج أنشطة متكامل لتساهم في نموه بشكل سليم.

الفصل السابع 7

تنمية المفاهيم الدينية والأخلاقية في الطفولة المبكرة

- المفاهيم الدينية.
- ماهية التربية الدينية الإسلامية وخصائصها
- دور التربية الدينية في تنمية الإنسان المتكامل.
- الشعور الديني عند الأطفال
- تطور المفاهيم الدينية عند الأطفال
- مراحل النمو الديني عند الأطفال
- تطبيقات تربوية لتنمية الشعور الديني لدى الأطفال
- أهداف تنمية المفاهيم الدينية في الطفولة المبكرة
- أساليب تنمية المفاهيم الدينية في الطفولة المبكرة.
- وحدة تنمية الشعور الديني لدى طفل الروضة.
- المفاهيم الأخلاقية
- المبادىء الخلقية في الإسلام
- القيم الأخلاقية وأساليب تنميتها في الطفولة المبكرة

المفاهيم الدينية:

تتحقق التربية الأخلاقية عن طريق مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمبادىء الدينية والأخلاقية مثل الرحمة، الصدق، والمساواة، والإيمان ... الخ وترتبط التربية الدينية بالتربية الأخلاقية، فالدين أصل الأخلاق وهو يهدف إلى تحقيق النمو للإنسان ويحثه على الأخلاق الحسنة التي تحقق له وللمجتمع وللحضارة الإنسانية الخير والصلاح، وتنفعه في دنياه وآخرته.

ولا تنفصل التربية الأخلاقية الدينية عن التنشئة الاجتماعية لأن الأخيرة ترتكز على امتصاص الفرد لما هو صواب أو خطأ في مجتمعه، ويدخل ما هو صواب او خطأ في تكوين ضميره، ولهذا يعد تكوين القيم الأخلاقية الدينية من أهم مظاهر التنشئة الاجتماعية. ويمتص الطفل هذه القيم عن طريق القدوة والتعزيز وغير ذلك من أساليب تربوية ذكرت سابقاً.

والمفاهيم الدينية هي: تلك التي تتعلق بقدرة الله ولا ماديته، ورحمته وعدالته وغير ذلك من أمور تتصل بالعقيدة بجانبيها العقائدي والعبادي. كما تتضمن المفاهيم الدينية العديد من المبادىء الإنسانية مثل المساواة والأخاء ومجموعة كبيرة من القيم الاجتماعية كالإيثار والانتماء.

ويمكن للمرء أن يجد جوهر هذه المبادىء والقيم في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

ماهية التربية الدينية الاسلامية وخصائصها:

تستقي التربية الدينية الإسلامية أسسها من القرآن والسنة، وتستمد أيضاً من أقوال وسلوكات السلف الصالح وآراء العلماء والمربين المسلمين مثل القابسي والغزالي وابن جماعه، وابن مسكويه وغيرهم.

والتربية الدينية الاسلامية هي تنمية فكر الإنسان وتنظيم سلوكه وعواطفه على أساس الدين بقصد تحقيق أهداف الإسلام في حياة الفرد والجماعة وفي جميع نواحي الحياة. اي أن التربية الدينية الإسلامية. تهدف إلى تنمية الإنسان من جميع النواحي، وتحقيق الخير للمجتمع وللانسانية، وإذا كان الدين يطلب من الإنسان ألا ينسى نصيبه من الدنيا فإنه يحق عليه العمل من اجل الآخره ﴿**يوم تأتي كل نفس تجادل عن نفسها وتوفى كل نفس ما عملت وهم لا يظلمون**﴾ **(النحل، 111)**

وتنبع خصائص التربية الدينية الاسلامية من خصائص الإسلام الحنيف، وهذه الخصائص هي:

1- **الربانية**: أي أنها جاءت من عند الله سبحانه وتعالى.

2- **الإلزامية**: اي أنها تتصف بصفة الجبر والإلزام، وعلى كل مسلم أن يلتزم بقيمها ومبادئها.

3- **الأخلاقية**: فالدين أخلاقي لأنه يدعو إلى التمسك بالأخلاق النبيلة ويأمر بالمعروف وينهي عن المنكر.

4- **العملية الواقعية**: راعت التربية الإسلامية واقع الإنسان وظروفه، وهدفت إلى إسعاد الفرد والمجتمع، والإيمان بالله وعبادته وإعمار الكون، ووسيلتها في ذلك العلم والعمل.

5 **التوازن**: إن التربية الاسلامية تربية متوازنه لأنها تستند على أساس متوازن اذ تحرص على تحقيق هذا التوازن بين الدنيا والآخرة، والجسد والنفس.

6- **الشمول**: فالتربية الدينية الإسلامية لا تقتصر على جانب واحد من جوانب الحياة أو على ناحية واحدة من نواحي الموجودات التي خلقها الله بل يشمل اهتمامها الموت والحياة، الدنيا والآخرة والانسان بكافة أبعاد نموه.

7- **التكامل**: ويقصد بذلك أن التربية الإسلامية تربية منسقة الأركان، ليس فيها تعارض أو تناقض.

8- **الإنسانية**: فالتربية الإسلامية رساله عالمية جاءت للناس كافة، ودعتهم إلى تحقيق الوحدة والعدل والحرية وغير ذلك من قيم انسانية ماجدة.

9- **الوضوح**: وهو من السمات الرئيسة في التربية الإسلامية، فالمبادىء الأخلاقية جلية معروفة، والخير والمعروف بين، والرذائل ايضاًمعلومة وواضحة يستطيع المرء أن يدركها بسهوله من خلال الوصايا العديدة التي جاءت في القرآن الكريم وسنة الرسول صلى الله عليه وسلم (لمزيد من التفاصيل انظر، الفرحان، 1983، والسقا وشراب، 2003).

دور التربية الدينية في تنمية الإنسان المتكامل:

اهتمت التربية الدينية الإسلامية بالفرد والمجتمع واوضحت العناصر الأساسية اللازمة لبناء خير فرد وخير مجتمع (بالجن، 1983). وبالنسبة للفرد فقد اهتمت هذه التربية بنموه الجسمي العقلي، والانفعالي، كما أكدت على التزامه بمجموعة من القيم والآداب الاجتماعية التي تحقق الخير له ولمجتمعه.

1- النمو الجسمي

اهتمت التربية الإسلامية بالجسد عن طريق الآتي:

- الاهتمام بالعبادة، ذلك أن عبادة الله تحتاج إلى جهد وطاقات جسدية.
- تحريم الانتحار وإلحاق الأذى بالجسم.
- الاهتمام بتنمية الرضيع وإعالة الطفل وإطعامه ورعايته، وجعل هذه الأمور مسؤولية الوالدين والدولة.
- الاهتمام بالرياضة كالرمي والفروسية والسباحة.

2- النمو العقلي

يرى الغزالي أن العقل مصدر كل علم وحكمه، وبه يعرف الإنسان نفسه والوجود الطبيعي والإلهي وكل أنواع العلوم. ونبين اهتمام التربية الإسلامية بالعقل في النقاط الآتية:

- يعتبر الإسلام العقل أهم الطاقات الإنسانية فجميع أركان الإيمان مبنية على فهم العقل وقناعته.
- خاطب القرآن العقل ليدله على وجود الله، وحث الإنسان على التدبر في الكون وفي نفسه ليدله على أن الله وحده هو الذي يستحق العبادة.
- دعا الاسلام إلى المحافظة على العقل، حيث نهى عن الخمر.
- دعا الإسلام العالِم إلى مراعاة عقول الناس وطبائعهم حتى يتمكن من جمع الناس حوله وتعليمهم أمور دينهم ودنياهم.
- نهى الإسلام عن الغرور والتكبر عن قبول الحق، وندد بالذين لا يفكرون ولا يستعملون عقولهم.

3- النمو الأخلاقي والاجتماعي:

ويشتمل العواطف والقيم والآداب الاجتماعية والتي يتناولها هذا المؤلّف. وتخاطب التربية الدينية الإسلامية عاطفة الإنسان كما تخاطب عقله، فهي تحثه على الفضائل ومكارم الاخلاق والبعد عن الرذائل وكل ما يلحق الضرر بصحة الإنسان النفسية أو بالبيئة الاجتماعية.

4- النمو الروحي:

الإنسان في نظر الإسلام لا يتكون من روح فقط أو مادة خالصة بل هو عبارة عن مادة وروح معاً. قال تعالى: ﴿ **وإذ قال ربك للملائكة إني خالق بشراً من صلصال من حمإ مسنون فإذا**

سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين﴾ (الحجر، 28-29) لقد ميز الله سبحانه الإنسان عن سائر المخلوقات بأن جعل تكوينه من أساسين: طين الأرض ونفخة من روح الله، وهذه النفخة هي التي أعطت الإنسان الشعور والإدراك والقدرة على النمو، وهي التي جعلته أفضل المخلوقات.

والروح في المفهوم الإسلامي هي مفتاح العلاقة بين الخالق عز وجل وبين عباده، وبها يسمو الإنسان إلى أعلى الدرجات ويواجه طغيان شهواته فيهذبها، وطغيان المادة فيسخرها في طاعة الله (خياط، 1996).

ويتحقق النمو الروحي من خلال التربية الروحية التي تتم عن طريق الارتباط بدين الله الذي يحقق صفاء الروح واستنارة العقل وسمو الأخلاق واستقامة السلوك، ولهذا يعد النمو الروحي من الأسس الرئيسة لنمو الفرد بشكل عام.

5- النمو الاعتقادي

لا يتم النمو الروحي بدون النمو الاعتقادي، فالتربية الروحية الصحيحة تقوم على المعتقدات التي قام عليها الدين الإسلامي. وهي الإيمان بأن لا إله إلا الله وملائكته وكتبه ورسله، وبالقضاء والقدر وباليوم الآخر الذي تحاسب فيه كل نفس على ما فعلت .

6- النمو الإرادي

يرى الإسلام أن الإنسان مخير وحر الإرادة في الإطار الاجتماعي، وإلى الحد الذي يستطيع معه أن يمارس هذا الاختيار. وهو مجبر أو مسير بمقدار ما تتحكم فيه البيئة الاجتماعية والطبيعية، وبمقدار ما يتعامل مع القوانين الإلهية التي لا سلطان له عليها (مرسي، 1986).

لذلك يدعو الإسلام الإنسان إلى التمسك بحريته واستقلاله، وأن تكون له إرادة حرة تمكنه من العيش بكرامة. ولكنه في الوقت نفسه جعل هذه الحرية مرتبطة بالآخرين والحرص على منفعتهم، ومساندة لحرية المجتمع واستقرارة وداعمة للحضارة الإنسانية، منسجمة مع ما أنزل الله. وعليه جعل الله الطاعة ملزمة للفرد وواجبة عليه لله وللرسول، وأولي الأمر ما داموا صالحين مؤمنين.

إن التكاليف الإسلامية وما تتطلبه من سلامة نفسية، إلى جانب الصحة الجسمية، وقدرة على الضبط والصبر يثري النمو الإرادي لدى الإنسان.

7- النمو الإبداعي

شجع الإسلام على الإبداع إذ أكد على تنمية الفرد في مجال الإبداع العلمي حين دعا إلى التفكر في الكون، في الجبال والسماء، وفي الإنسان نفسه، وكل شيء خلقه الله سبحانه. وأكد الإسلام على أهمية النمو الإبداعي حين حث على طلب العلم في العديد من الآيات والأحاديث ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ **يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات** ﴾ (المجادلة،11) وقول رسول الله صلى الله عليه وسلم ﴿ **إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث : صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له** ﴾ (رواه مسلم).

وللتربية الدينية دور في نمو الفرد الجمالي، فالقرآن الكريم يفيض بالجمال ويدعو إلى حبه والابتعاد عما هو قبيح، قال تعالى: ﴿ **ولا تنابزوا بالألقاب** ﴾ (الحجرات،11). ويزخز القرآن الكريم بالقصص التي تتسم بالجمال، بالتشويق وبراعة التصوير والتخيل الحسي والتجسيم والقدرة على رسم الشخصيات االبشرية، وعلى تحريك المشاعر الإنسانية والتأثير فيها . وقد عرف عن النبي صلى الله عليه وسلم حبه للجمال وترغيبه في كل جميل ما دام لا يتعارض مع الدين الإسلامي. إذ دعا إلى تسمية الطفل باسم حسن، وإلى التجمل في مواطن الاجتماع وحث على العناية بالمظهر، واختار بلال صاحب الصوت الجميل ليؤذن للصلاة، وامتدح صوت أبي موسى الأشعري حين سمعه يقرأ القرآن، واستمع لإنشاد الخنساء وكعب بن زهير.

إن التربية التي تستند على الدين، وما أنزل في كتاب الله وسنة رسوله الكريم تحث على النمو الإبداعي بشقيه العلمي والجمالي على ألاّ يحمل هذا النمو ضررا للآخرين أو خدشاً للحياء.

والحقيقة، إن هذا هو النمو الإبداعي الحقيقي، وعودة إلى أدبيات الإبداع نجد أن المبدع ليس مجرد فرد قادر على إنتاج شيء يتسم بالأصالة والمرونة، إنه أيضاً شخص يمتلك إحساساً عالياً بالمسؤولية الاجتماعية (انظر، إبراهيم، 2002).

الشعور الديني عند الاطفال:

الشعور الديني هو مجموعة المفاهيم التي يبنيها الطفل عن الله والملائكة والشياطين والجنة والنار.. وما يكتسبه من قيم ومبادىء دينية تبني ضميره الديني والخلقي على أساس سليم.

إن الشعور الديني ظاهرة فطرية، فقد فطر الله الإنسان على الانجذاب لطاعة الله ومحبته، والنفور من الكفر والرذيلة. قال تعالى: ﴿ **فأقم وجهك للدين حنيفاً، فطرة الله التي فطر الناس**

عليها ، لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون ﴾ (الروم، 30). ذلك أن الله خلق الإنسان وخلق معه الحاجة إلى التدين والشعور والاعتقاد بأن هناك قوة أكبر وأعظم منه ومن مظاهر الطبيعة، وحاجته إلى الشعور نحو هذه القوة بالفضل، والاحساس أمامها بالعجز والميل إلى التقرب إليها بالعبادة.

والشعور الديني ليس فطرياً فقط، بل يمكن تربيته لدى الإنسان، ولعل أهم ما يمكن تربيته في الفرد هو الضمير والذي يتكون نتيجة للتنشئة الاجتماعية السليمة التي تؤكد على الأخلاق الحسنة وتعوّد الفرد منذ صغره على الإيمان والعبادة.

وفي أدبيات علم النفس نلحظ غير تفسير لظاهرة الشعور الديني. التفسير الأول يفترض أن التدين ظاهرة غريزية لدى الفرد، ويعتقد أصحاب هذا التفسير أن الطفل منذ سن مبكرة يعي بطريقة غريزية وجود قوة عليا يلجأ اليها للحماية، ولديه تجاهها ميل غريزي فطري نحوالاحترام والعبادة. ويرى أصحاب التفسير الثاني أن الطفل شرير بطبعه أو بالفطره لأنه ورث الخطيئة التي ارتكبها آدم في جنة عدن. ولذا كان لابد من أن نستخدم أكثر الأساليب صرامة في قمع هذه الطبيعة الشريرة وجذبه إلى الدين. لكن كثيرا من علماء النفس المحدثين يرفضون هذا التفسير، مثل سكنر الذي يرى ان الطفل يولد بحالة حيادية تجاه الدين، فالرضيع مثلاً ليس متديناً ولا هو ضد الدين بل إنه يمتلك الاستعداد للتكيف، والذي يجعل النمو ممكناً نحو التدين أو نحو معارضة الدين (عيسوي، 1987)، عموماً ثمة مبدأ عام يقرر تفسير الظواهر النفسية في ضوء تفاعل عاملي الوراثة والبيئة وعليه، فالشعور الديني، وكما أوضح لنا الدين، موجود بالفطرة لدى الإنسان ويمكن تنميته وتوجيهه بالتربية الصالحة.

اولا: المفاهيم الدينية في الطفولة.

لا يدرك الطفل في طفولته المبكرة المعاني التي تنطوي عليها المعتقدات الدينية لأن ذكاءه لم يبلغ بعد المستوى الذي يؤهله إلى إدراك هذه النواحي المعنوية. وهو لا يفهم فهماً صحيحاً أغلب هذه المصطلحات (السيد، 1975). وفي سن الرابعة يبدأ الطفل في توجيه الأسئلة للآخرين للإجابة على أمور دينية تحيره مثل: من الذي صنعنا؟ من الذي خلق الناس والأشجار؟ أين هو الله؟.. الخ، ومن الأمور التي تحير الطفل وتدفعه إلى البحث عن الحقيقة المفاهيم الآتية:

الله: يدرك الأطفال إدراكاً مبهماً تلك القدرة الإلهية الضخمة التي لا سبيل إلى ادراكها بحواسهم، فهم وإن كانوا يصفون الله بصفات روحية، فإن هذه الصفات لا يكون لها معنى في أذهانهم، بل تكون مجرد ألفاظٍ استقوها ممن يعايشونهم. وإيمان طفل الخامسة بربه يكون

إيماناً وجدانياً فيه نزعة إلى إقحام الله في محيط عالمه اليومي فهو يسأل أسئله غاية في التحديد مثل: من هو الله؟ اين يعيش؟ .. ويصور له خياله صورا حسية عن الله. وبعض الأطفال أشد تنبهاً لوجود الله من غيرهم حتى أنهم يخافون من أن يرى كل ما يأتون به من أفعال. وبعامة يضفي الأطفال على الله وجوداً واقعياً مشخصاً. ويشتد اهتمام ابن السادسة بقدرة الله الجبارة التي تؤثر بالمحيطين به واعتقاده بأن الله يحقق له كل ما يرغب ويتمنى. وبتقدم السن يبدأ الطفل بالتدريج في تنزيه الذات الإلهية تنزيهاً ناشئاً عن رقي تفكيره (ابراهيم، 1979).

- **الملائكة والشياطين:** فكرة الطفل عن الملائكة والشياطين فكرة مادية محسوسة (السيد، 1975).

- **الموت:** حوادث الموت من الحوادث التي تستدعي انتباه الطفل وتثير حب استطلاعه فيبدأ في إثارة الأسئلة حولها ليجد إجابة تفسر له هذه الحوادث التي يراها أو يسمع عنها.

ويتقبل طفل الخامسة "الموت" كأنه أمر طبيعي لا غرابة، فيه، ويبدو أنه يدرك بصفة عامة أن الموت خاتمة المطاف وقد يتحدث عنه بأنه النهاية. والميت عند الطفل شخص فقد خواص الحياة، فهو لا يستطيع أن يمشي، أو يرى أو يحس. ومن الملاحظ ان الطفل يربط بين حقيقة موت إنسان وكبر سنه، ولكنه في الوقت نفسه لا يتردد عن القيام بدور الميت عندما يطلق عليه زميله الرصاص أثناء اللعب. ويصبح الموت أكثر اتصالاً بحساسية نفس طفل السادسة، فهو أصبح يخشى أن تموت امه، وقد بدأ يتنبه إلى وفاة تحدث في محيط اسرته ويدرك أن الانسان قد يقتل أو يموت بالشيخوخة ويربط بين المرض والمستشفى والموت. (ابراهيم، 1979)

وحديث الطفل عن الموت يكشف عن حقيقة هامة هي عدم تصوره لفكرة البعث، كما يكشف عن اعتقاده بارتباط فكرة الموت بالعقاب لأن الطفل لا يدرك إلا الناحية الظاهرية وهي الدفن تحت التراب (المليجي، 1973).

- **ظواهر الطبيعة:** في مرحلة الطفولة المبكرة تستعصي على إدراك الطفل التعليلات المنطقية التي تقول أن سبب نزول المطر هو تبخر مياه البحر، وعصف الرياح بالسحب، وغير ذلك من الظواهر المشابهة. ولا شك أن دهشة الطفل أمام مشاهداته اليومية بعجائب الطبيعة، وعجزه عن إيجاد إجابات شافية على أسئلته بالعقل والمنطق يساهم بفاعلية في تقديره لعجائب الكون وإحساسه بقدرة الله وعظمته في خلقه.

إن فكرة الطفل عن الله والملائكة والموت والمفاهيم الدينية الأخرى ترتبط إلى حد كبير بنمو الطفل العقلي والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل.

ثانياً: مراحل النمو الديني في الطفولة.

تنوعت مراحل النمو الديني تبعاً لتنوع الباحثين ولكنا في هذا المجال سنحاول التوفيق بين وجهات نظرهم وتتبع السمات التي ذكروها واتفقوا عليها من خلال التصنيف الآتي:

1- **مرحلة الخيال:** وتتكون فيما بين (3-6) سنوات، والطفل في هذه المرحلة يتصور الله والملائكة والشياطين بصورة خيالية لا صله لها بالحقيقة، إذ ان أذهان الطفل هنا لا يكون خاليا من صور حسية عن المفاهيم الدينية يؤلفها خياله الخصب من عناصر استمدها من واقعة الحسي، فقد يتصور الله على سبيل المثال، رجلا مسناً وقوراً بلحية، طيب القلب أو غير ذلك من صور تختلف باختلاف مشاعر الطفل نحو الله.

2- **مرحلة التقليد:** وتبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة وتلاحظ في مرحلة الطفولة المتوسطة. فطفل السادسة مثلا يطلب من والده الذهاب للصلاة يساهم في صلاة قصيرة مطابقة للعرف المألوف، ويبدو ذلك في محاولته الصادقة والتي يبذلها لمجاراة من حوله، واتباع ما هو مطلوب منه بجذافيره. والجدير بالذكر أن تعاليم الدين عند طفل هذه المرحلة لا تخرج عن كونها مجموعة عبارات يرددها دون أن تنطوي على دلالة واضحة وتكون العبادة عنده قاصرة على أداء بعض الطقوس تقليداً مسايراً للجميع دون أن تنطوي على شعور التقوى والورع الذين يتوفران لدى الكبار عند أداء هذه الطقوس بالإضافة إلى الألفاظ الدينية التي ترد على لسان الطفل مثل: الحمدلله، سبحان الله يكتسبها هي الأخرى عن طريق تلقين الكبار له وتقليده لهم، ولهذا تتسم هذه المرحلة "بالشكلية". كما يتميز النمو الديني لدى الصغار من مرحلة الطفولة المتوسطة بـ"النفعية". فالصلاة والصوم والزكاة وسائل لتحقيق أمانيهم ومنفعتهم الشخصية، مثل الحصول على لعبة أو النجاح في الامتحان أو الحصول على الأمن عن طريق المزيد من حب الوالدين، ويطلق البعض على هذه المرحلة اسم " المرحلة الفردية " لأن الطفل يبدأ فيها باختيار العناصر التي ترضى حاجاته من الدين، أي ينتقي العناصر الدينية التي تشبع حاجاته الفردية.

3- **مرحلة الإدراك:** عندما يشعر الطفل في المرحلة السابقة بقصور والديه عن تلبية أمانيه وحاجاته يتوجه إلى الله ليحققها له، فالارتباط وثيق بين فكرة الأب وفكرة الله عند الأطفال. وبتقدم السن يدرك الأطفال شيئاً فشيئاً أن دعواتهم لاتجاب جميعاً ولكنهم يدعون بحكم العادة التي تأصلت في نفوسهم.

ومع تقدم السن يدرك الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة العلاقة بين الدعاء والعمل، كما

يدركون ان الدعاء وسيلة لتغيير السلوك حتى يصبح مقبولاً مجابا. وفي سن العاشرة تقريباً ينمو اعتزاز الطفل بدينه على أساس وحدة المعتقد والثقة برب واحد والتوجه إلى قبلة واحدة، والاقتداء بالرسول الكريم ابتغاء مرضاة الله.

وتسمى هذه المرحلة بالمرحلة الاجتماعية، لأن الطفل هنا يتأثر بالبيئة الاجتماعية فإذا كانت متدينة نشأ على ما تربى عليه. ولأن أداء الفرائض يأخذ شكلاً اجتماعياً فإنه يساهم في التوافق الاجتماعي. ويتميز النمو في هذه المرحلة باتساع آفاق الطفل وخروجه من ذاته الضيقه فيعرف ان الله ليس ربه وحده، بل هو إله كل الناس، وأن الدين يجمع جماعة كبيرة أوسع من أسرته، وأن هناك جماعات اخرى تتبع أدياناً أخرى. وتتسع لدى طفل هذه المرحلة المفاهيم الدينية فيفهم الدين أكثر مما قبل وينمو إدراكه الديني ويتسم بالآتي:

- معرفة الله بصفة عامة بواسطه التفكير المنطقي.
- معرفة معنى الوحدانية.
- معرفة أن الله موجود في كل مكان.
- معرفة أن في الجنة ما يفرح النفس وأنه لا يدخلها إلا أصحاب السلوكات الحسنة.
- معرفة أن النار فيها عذاب شديد ويدخلها اصحاب السلوكات السيئة.
- معرفة الصلوات المقررة.

4- **مرحلة الجدل:** عندما يصل الطفل الى مرحلة الطفولة المتأخرة يستطيع ان يناقش الأمور الدينية، ويأخذ في إلقاء الأسئلة التي تدور حول الخلق والبعث وأصل العالم ..

وهكذا، وفي أول الأمر يقبل الطفل ما يلقى عليه من إجابات ثم بتقدمه في العمر يعيد النظر فيها، وفي بدايه مرحلة المراهقة يميل المراهق إلى الجدل ومحاورة الآخرين في القيم الدينية التي تعلمها في مرحلة الطفولة. وعند بلوغه سن السادسة عشرة تقريباً يتمسك بالمبادىء ويعتز بدينه اعتزازاً كبيراً وتعرف هذه الفتره بفترة االيقظه الدينية (أنظر، ابراهيم، **1979**، عيسوي، **1987**، زهران، **1999**).

من الملاحظ أن هذه المراحل متداخلة وليست هناك حدود فاصلة بينها شأنها في ذلك شأن مراحل النمو بشكل عام.

ثالثاً: خصائص الشعور الديني عند الأطفال:

من دراسة المفاهيم الدينية ومراحل النمو الديني عند الأطفال نستطيع أن نستخلص سمات الشعور الديني الآتية:

1- **ارتباطه بتطور الطفل النفسي والاجتماعي**: بمعنى أن النمو الديني لا ينعزل عن تطور الشخصية من حيث هي قوة متفاعلة في مجتمع كبير عبارة عن قوى تتسم بالديناميكية.

2- **النمو**: يتسم الشعور الديني بالنمو من الفردية في الطفولة المبكرة إلى الاجتماعية في الطفولة المتأخرة.

3- **نشأته في الانفعالات**: بمعنى أن المفاهيم الدينية ليست إلا تبلوراً لاتجاهات انفعالية عدة فمفهوم الله يكون غامضاً في انفعالات الطفل وتنمو بجانبه مفاهيم دينية أخرى. ثم تبدأ هذه المفاهيم بالاتساع شيئاً فشيئاً مبتعدة عن أساسها الانفعالي، ويتخذ الشعورالديني بمرور الزمن مظهراً عقلياً في المراهقة، ليصير الأقرب إلى الفلسفة الدينية العقلية منه إلى العاطفة الدينية.

4- **التعصب**: يلاحظ أن الطفل يتعصب لدينه تعصباً وجدانياً لا يستند على أدلة عقلية، وبالتقدم في السن تبدو نزعة التسامح نحو أرباب الديانات الأخرى.

5- **الشكلية**: بمعنى أن الدين في مرحلة الطفولة يتخذ شكلاً لفظياً ومظهراً حركياً، أي أن أداء الفرائض وممارسة الشعائر الدينية ليس إلا تقليداً ومسايرة للمجتمع.

6- **النفعية**: بمعنى ان أداء الطفل للفرائض ليس من أجل الفرائض فحسب، ولكن لمنفعةٍ يبتغيها فعندما يصلي على سبيل المثال، فإنه يفعل ذلك لحاجة من الله أو لينقذ نفسه من عقاب قد يلحق به.

تطبيقات تربوية لتنمية الشعور الديني عند الأطفال

تفيد معرفة مراحل النمو الديني وخصائص الشعور الديني عند الأطفال في تقديم بعد الأمور التربوية التي من المهم مراعاتها وهي:

1- البدء بتعليم الدين للطفل منذ الطفولة المبكرة وذلك عن طريق تنمية المفاهيم الدينية العقائدية لديه. وهذا الأمر من السهل إنجازه لأن التدين ظاهرة فطرية لدى الإنسان، ولديه الاستعداد لتقبل بعض المفاهيم الدينية في هذه المرحلة.

2- الإجابة السليمة الواعية على الأسئلة الدينية للطفل بما يتناسب مع عمره ومستوى فهمه وإدراكه ويشبع حاجته للمعرفة والاستطلاع.

3- تعليم الطفل القيم والمبادىء الخلقية في الإسلام بأساليب غير مباشرة مثل العدل، المساواة، الحرية، الحق، الأخاء، وتعليمه قيمة التسامح، والانتماء الوطني ليشمل حبه

واهتمامه أبناء وطنه كافة على اختلاف أديانهم، وتعليمه الانتماء الإنساني ليشعر بالأخوة الإنسانية تجاه أبناء آدم.

4- حكاية القصص الخيالية لطفل ما قبل المدرسة حتى يشبع رغبته في التخيل، مع ربط هذه القصص بالواقع الذي يعيشه من خلال الدراما الخلاقة والاجتماعية.

5- تقديم القدوة الحسنة للطفل ليقوم بملاحظتها وتقليدها، واستخدام أساليب التكرار والممارسة والترغيب لتنمية المفاهيم الدينية لدى الطفل بشكل ملائم حتى لا يحدث لديه تثبيت عند مرحلة معينة من مراحل النمو الديني، لأن التثبيت يعني تنشئة فرد منافق، متمركز حول ذاته ونفعي، ومثل هذا الفرد لا يقوي على التفكير المنطقي الواعي السليم وتحقيق النضج العاطفي والنمو الإيماني الصحيح.

6- اشعار الطفل بالأمان والحب والجمال، وربطه بالعقيدة عن طريق حب الله وشعوره بجمال الخلق في الطبيعة وفي الإنسان. إن تنمية انفعالات الطفل في الطفولة تتكامل مع نمو عقله وتفكيره المنطقي بعد ذلك ويجعل حب لله قوياً وإيمانه ثابتاً.

أهداف تنمية المفاهيم الدينية في الطفولة المبكرة

ثمة ارتباط كبير بين الدين والتربية منذ قديم الزمان، فلا يمكن بأي حال من الأحوال أن تتم تربية الأفراد بدون العودة إلى الأسس الدينية للتربية في المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأفراد، فالمبادىء والعقائد والقيم الدينية الأخلاقية تؤثر تأثيراً بالغاً في تربية الأمم وطرائق تنشئه الأبناء، لذلك من السهل إدراك التشابه بين اهداف التربية، بشكل عام، واهداف التربية الدينية.

ومن أهم أهداف التربية االدينية، في مرحلة الطفولة المبكرة الآتي (ابراهيم، **1993** أ).

1- **إيقاظ إحساس الأطفال بقدرة الله تعالى عن طريق:**

أ- تشجيع ميلهم التلقائي إلى استطلاع عجائب الطبيعة التي تدل على عظمة الله وبديع خلقه.

ب- تربية الدواجن وملاحظة تكاثرها ونموها.

جـ- زراعة بعض النباتات وملاحظة نموها وتنوعها.

د- احترام اكتشافاتهم مهما كانت بسيطة.

هـ- الإجابة على أسئلتهم بصدق وبما يلائم نضجهم.

2- **تنمية إيمانهم بالله خالق الكون من خلال:**

أ- تعويدهم على دعاء الله وشكره على نعمه.

ب- حفظهم بعض سور القرآن القصيرة.

جـ- اصطحابهم إلى بيوت الله ومشاهدة صلوات الكبار.

د- استماعهم إلى قصص الأنبياء وأبطال المسلمين.

هـ- احتفالهم بالمناسبات الدينية.

3- **استثارة عاطفة التراحم والشفقة نحو الفقراء والضعفاء من خلال:**

أ- استماعهم إلى قصص الأنبياء والصالحين ليقتدوا بهم.

ب- زيارتهم لبعض المؤسسات الاجتماعية مثل المستشفيات والملاجىء، وتقديم الهدايا لنزلائها.

جـ- التصدق بالمال والملبس والطعام.

د- مساعدة من يطلب منهم عوناً.

4- **مساعدة الأطفال على تطبيق قيم مجتمعنا الإسلامي مع أقرانهم والبالغين عن طريق:**

أ- ممارسة العادات الصحيحة في حياتهم اليومية.

ب- تمييزهم بين الخطأ والصواب.

جـ- احترامهم للنظام ولسلطة الكبار.

5- **تغذية النزعة الجمالية لدى الأطفال من خلال:**

أ- استمتاعهم بجمال الطبيعة ومخلوقات الله التي تملأ قلوبهم بالإيمان وعظمة الخالق.

ب- تذوقهم للفنون الجميلة التي تثير فيهم احساساً بالخالق ملهم البشر.

جـ- تعبيرهم من خلال الفن (رسم تشكيل، تمثيل ..) عما يختلج في نفوسهم من مشاعر دينية.

وثمة أهداف أخرى لتنمية المفاهيم الدينية لدى طفل الروضة والطفل بصورة عامة، وهذه الأهداف هي:

1- **نقل التراث:** الدين مغموس بشدة في حياة الأمم والشعوب، ولا يوجد تراث في الدنيا يخلو من طقوس أو عادات دينية مهما بلغت بساطة الثقافة التي ينتمي إليها هذا التراث.

فالدين جزء من ثقافة المجتمع التي تمت المحافظة عليه عبر قرون وتوارثته الأجيال وتناقلته من جيل إلى جيل. وتعليم الدين للأبناء يحقق هدفاً من أهداف التربية وهو نقل التراث الديني. كما يتحقق هذا الهدف عن طريق معرفة الناشئة لما يتضمنه الدين من قصص دينية وتاريخية عن حياة الأمم، وقيم إنسانية ماجدة.

إن تنمية الاطفال دينياً تهدف إلى تعريفهم بتاريخهم المشرق، وخلود دينهم وصلاحيته لكل زمان ومكان، وتعريفهم بأن الآباء الأولين وصلوا إلى القوة والعزة بفضل اعتزازهم بدينهم وقيمهم النبيلة.

ان تحقيق هذا الهدف للأطفال يساهم في شعور الطفل بالاستقرار والطمأنينة، كما يساهم في تماسك المجتمع وتنميته.

2- **تحقيق الضبط الذاتي والاجتماعي**: من الأهداف الرئيسة للتربية الدينية تنمية الوازع الديني لدى الطفل وبناء ضميره الذي يتكون نتيجة لتمكن الإنسان من العقيدة وايمانه الراسخ بها ونتيجة لممارسته شعائرها، وهذا الضمير ينشأ عن تكوين نفسي خلقي يحصل لدى الطفل بعد خبرات متعددة فيكون لديه بمثابة الرقيب الداخلي الذي يضبط سلوكه ويحاسبه على كل صغيرة وكبيرة ويكبح جماح غرائزه ويبعده عن الأخطاء، فالضمير هو قوة الضبط الداخلية وهو أهم بكثير من الضبط الخارجي الذي يصدر عن الأفراد المحيطين بالطفل، فالأخلاق تعنى أن يفعل الفرد السلوك الطيب ويبتعد عن الشر بوازع من ضميره حتى وإن لم يره أحد.

وتهدف تنمية الطفل دينياً إلى تحقيق االضبط الاجتماعي ويتم ذلك عن طريق تكوين روح الخضوع للنظام الأخلاقي من خلال وسائل عدة وهي، أولاً: تكوين تلك الروح في نفس المرء من داخل نفسه اولاً وذلك عن طريق بناء ضميره وتعويده على ضبط نفسه والسيطرة عليها. قال تعالى: ﴿**الذين ينفقون في السراء والضراء والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين**﴾ (آل عمران، **134**).وثانياً: الدعوة إلى التغلب على النزعة الانتقامية بالإحسان. قال تعالى: ﴿**ادفع بالتي هي أحسن**﴾. وثالثاً: استخدام أسلوب الترغيب والترهيب لضمان سير الفرد على النظام، فالتربية الدينية الأخلاقية تهدف إلى خلق إنسان سوي يستطيع أن يتحكم في رغباته، ويكون قادراً على إرجاء إشباع بعض حاجاته وأن يتنازل عن لذات قريبة عاجلة في نظير ثواب آجل أبعد أثراً وأكثر دواماً.

3- **تعلم الأدوار الاجتماعية**: يمكن تعريف الدور الاجتماعي بأن وظيفه الفرد في الجماعة. ومن أمثلة على الأدوار الإجتماعية دور القائد، الأم، الأب، المدرس، ... الخ.

وقد حدد الإسلام الكثير من الأدوار الاجتماعية ومن ذلك توضيحه لواجبات الأم والأب نحو الأبناء وواجبات الحاكم نحو الرعية، ومسؤولية الأبناء تجاه آبائهم وأمهاتهم، إن هذه الأمور يمكن تبسيطها وتقديمها للطفل بأسلوب يناسب سب سنه ومستوى نضجه العقلي.

4- **تحقيق التكيف الاجتماعي**: كثيراً ما يقوم الإنسان بإجراء تغيرات في شخصه أو في محيطه من أجل تحقيق أهداف معينة تساعده على الاستقرار والبقاء. وتساهم التربية الدينية في مساعدة الإنسان على التكيف أي التلاؤم مع المحيط والشعور بالتوازن النفسي الذي يثري بدوره التكيف الاجتماعي، لأن الإضطراب النفسي يجرح علاقة الفرد بمحيطه.

وإذا كان الدين يهدف إلى الاستقرار الاجتماعي والخضوع لروح النظام، إلا أنه ايضاً يدعو إلى التغيير إذا احتاج الأمر ذلك، فالمرض الاجتماعي ينبغي اجتثاثه والمنكر يجب تغييره لكي يتحقق سواء الفرد والمجتمع وتستمر الحضارة. فالتكيف الاجتماعي لا يتحقق بعيداً عن التكيف النفسي والشعور بالأمن والطمأنينة وقدرة الفرد على التحكم بذاته في مواجهة الشروط المحيطة به، ونعني بذلك قدرته على اتخاذ قراراته المتصلة بمحيطه ضمن شروط معينة.

إن التكيف الاجتماعي يتحقق ايضاً عن طريق قدرة الفرد على التوفيق بين معاييره ومعايير المجتمع لكن بشرط ألا يخسر الفرد عنصر النماء والإبداع الذي يعد مظهراً من مظاهر الشخصية المتكاملة.

إن تنمية المفاهيم الدينية تهدف الى تحقيق التكيف الاجتماعي للطفل عن طريق:

أولاً: الإيمان بالله وحبه وعبادته وذكره. قال تعالى ﴿ **ألا بذكر الله تطمئن القلوب** ﴾ (الرعد، **28**).

وثانياً: تكوين الشعور بوحدة الحياة الاجتماعية لدى الطفل وتعريفه بأنه جزء من مجتمع كبير، عضو في جسد واحد، قال صلى الله عليه وسلم: ﴿ **مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى** ﴾ (رواه مسلم).

ورابعاً: تنمية الانتماء للمجتمع والتعلق به.

وخامساً: تكوين روح المبادرة والطموح والعمل لدى الطفل من أجل تحقيق الخير للمجتمع قال تعالى: ﴿ **واستبقوا الخيرات** ﴾ **(البقرة، 148)**.

أساليب تنمية المفاهيم الدينية لدى طفل الروضة:

تم ذكر العديد من هذه الأساليب في مكان سابق مثل: القدوة، وحكاية القصص، والحوار والمناقشة، التعزيز، الممارسة والتجربة والرحلات ومشاهدات الطبيعة التي تهيء للطفل استخدام حواسه كافة، ونضيف الى ما سبق أساليب: التذكير والتواصي، والترغيب والترهيب: والتربية بالأحداث.

1- التذكير والتواصي:

يعد هذا الأسلوب من الأساليب الدينية المناسبة لتعليم الطفل المفاهيم الدينية، وقد استخدمه رسل الله جل جلاله في دعوة الناس إلى الدين والتمسك بالأخلاق الحميدة. وكثيرة، هي الآيات التي تشير إلى أهمية هذا الأسلوب ومن ذلك قوله تعالى: ﴿**إن هذه تذكرة فمن شاء اتخذ إلى ربه سبيلاً**﴾ (المزمل، 19). و (الانسان، 29). وقال: ﴿**كلا إنها تذكرة فمن شاء ذكره**﴾ (عبس، 11- 12).

ويقصد بالتذكير أن يعيد المربي إلى الذاكرة معانٍ وذكريات يوقظ بها مشاعر وانفعالات معينة في نفس الفرد مما يدفعه للمبادرة والعمل الصالح والمسارعة إلى طاعة الله وتجنب ما نهى عنه. وهذا يقتضي أن يكون في نفس الفرد ووجدانه ما يعتمد عليه المربي من إيمان بالله ورغبة في الثواب وخوف من العقاب. وللتذكير وسائل عدة منها: التذكير بالموت، وبالمرض كما أكد الإسلام على استخدام أسلوب التواصي في تربية الفرد على القيم الدينية الأخلاقية ويظهر ذلك في العديد من الآيات الكريمة منها قوله تعالى: ﴿**والعصر إن الانسان لفي خسر إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات وتواصَواْ بالحق وتواصَواْ بالصبر**﴾ (العصر1- 3).وقوله: ﴿**وإذ قال لقمان لابنه وهو يعظه يابني لا تشرك بالله إن الشرك لظلم عظيم ووصينا الإنسان بوالديه حملته أمه وهنا على وهن وفصاله في عامين أن اشكرلي ولوالديك إلي المصير**﴾ (لقمان، 13- 14).

ويعد الغزالي من أهم العلماء التربويين الإسلاميين الذين أكدوا على أسلوب العظة والتواصي من خلال كتابه "أيها الولد" (1934)، وتبعه في ذلك كثير من المربين منهم محي الدين ابن عربي الذي أوصى ولده بتقوى الله عز وجل، ولزوم الشرع وحفظ حدوده وتعليمه (داود، 2001).

وأسلوب التواصي مع التذكير يحدث اثراً بالغاً في نفس الفرد، كما أن استخدام التكرار عند التواصي يربط الفرد بالعقيدة ويعتاد على أداء شعائرها فتصبح جزءاً من كيانه لا يستطيع الابتعاد عنها.

ومن المناسب استخدام أسلوبي التذكير والتواصي مع الطفل بما يلائم عمره وتطوره العاطفي الأخلاقي والعقلي حتى لا نبث في نفس الطفل الصغير مشاعر تؤرقه ولكي يفهم بالتدريج أمور دينه ودنياه بما يساعد على تقوية إيمانه وصحته النفسية.

2- الترغيب والترهيب:

استخدم الترغيب والترهيب في القرآن والسنة، وقد تميز هذان الأسلوبان بالاقناع والبرهان، والتصوير الفني الرائع وبإثارة الانفعالات وتربية العواطف (النحلاوي، 1979). فهذا الأسلوب كسابقه من الأساليب التي تخاطب عاطفة الطفل وتؤثر في نفسه فيندفع باتجاه السلوك المرغوب فيه.

الترغيب: بنى هذا الأسلوب التربوي على ما فطر عليه الإنسان من الرغبة في اللذة والنعيم وحسن البقاء ...، والترغيب وعد يصحبه تحبيب وإغراء بمصلحة أو منفعة أجلة مؤكدة خيرة مقابل القيام بعمل صالح او الامتناع عن متعة ضارة أو عمل سيء ابتغاء لمرضاة الله. قال تعالى: ﴿ **قل إن كنتم تحبون الله فاتبعوني يحببكم الله ويغفر لكم والله غفور رحيم** ﴾.(آل عمران، 31).

الترهيب:

ويعرف بأنه وعيد وتهديد بعقوبة تترتب على اقتراف إثم أو ذنب مما نهى الله عنه. وتعتمد التربية بالترهيب على إثارة عاطفة الخوف لدى الافرد كعاطفة الخوف من الله سبحانه، والخوف من عذاب النار رغبة في النعيم قال تعالى: ﴿ **ولمن خاف مقام ربه جنتان** ﴾(الرحمن، 46).

وأسلوبا الترغيب والترهيب مفيدان في تربية الطفل ومن الممكن توظيفهما بما يلائم طبيعته والمرحلة العمرية التي يمر الطفل بها. ومن المفيد استخدامها معاً، كما يمكن استخدام أحدهما.

وقد استخدم الرسول صلى الله عليه وسلم أسلوبي الترغيب والترهيب ومن ذلك قوله لأبي مسعود البدري بعد أن ضرب مملوكاً ثم اعتقه «اما لو لم تفعل للفحتك النار» (رواه مسلم). وعن معاذ بن جبل رضي الله عنه قال: قال الله عز وجل: المتحابون في جلالي لهم منابر من نور يغبطهم النبيون والشهداء (رواه الترمذي).

3- **التربية بالأحداث (بالمواقف):** إن الفرد في تفاعل دائم مع الأحداث، وما دام الناس أحياء فهم عرضة على الدوام للأحداث التي تقع بسبب تصرفاتهم الخاصة أو لأسباب خارجة عن إرادتهم. والمّربي البارع هو الذي يوظف هذه الأحداث لتربية النفس فلا يتركها تذهب سدى دون فهمها وأخذ العبرة منها.

والتربية بالأحداث من وسائل التربية التي تلعب على أوتار النفس فتثير فيها عواطف شتى فتبعث فيها الطاقة للسلوك الصحيح.

إن المثل يقول "اضرب الحديد وهو ساخن" لأن الضرب حينئذ يسهل الطرق والتشكيل. أما إذا تركته يبرد فهيهات أن تشكل منه شيئاً ولو بذلت اكبر الجهود، لذلك كان استغلال الحادثة

و "الحديد ساخن". مهمة كبيرة من مهام التربية لينطبع في النفس في حالة انصهارها ما يريد المربي أن يطبق من التوجيهات والتهذيبات، فلا يزول اثرها ابداً، آو لا يزول عن قريب، وقد قام القرآن الكريم بتوظيف الأحداث في تربية النفوس توظيفاً عجيباً عميق الأثر وكان من نتيجة ذلك أمة فريدة في التاريخ (قطب، 1993).

لقد وظفت الأحداث والمواقف في التربية في مكه والمدينة، ففي العهد المكي كان المطلوب هو الصبر على الأذى، ومعالجة النفس على هذا الاحتمال والتعبد، قال تعالى: ﴿ **واصبر على ما أصابك، واهجرهم هجرا جميلاً** ﴾ (المزمل، 10) وفي السورة نفسها ﴿ **قم الليل الا قليلاً نصفه او انقص منه قليلاً أو زد عليه ورتل القرآن ترتيلا، انا سنلقي عليك قولا ثقيلا** ﴾ (المزمل، 2-5) لقد كانت تربية القرآن للعرب في العهد المكي هي تجريدهم من ذواتهم، تجريدهم من الاعتزاز بكل ما يعتزون به من قيم ذاتية، فلا يثورون او يأخذون بثأرهم وانما يصبرون على الأذى ويتجهون إلى الله ويقومون بعبادته.

وفي العهد المدني كان التوجيه إلى رد العدوان، ومجابهة الكافرين بالقوة ورفض الخضوع والاعتزاز بالكرامة. والمؤمنون في كلا العهدين استطاعوا أن يأخذوا العبرة مما يدور حولهم من أحداث ومما يمر بهم من مواقف ليكونوا أكثر حبا لله واسمى اخلاقاً وأكثر قوة.

ومن الممكن استخدام أسلوب التربية بالأحداث في تربية الطفل منذ صغره على حب العقيدة والأخلاق الحميدة وذلك عن طريق اختيار الوقت المناسب للتوجيه.

وقد فطن الرسول صلى الله عليه وسلم لهذا الأمر وقدم لنا ثلاثة اوقات رئيسة مناسبة لتوجيه الطفل وهذه الأوقات كما ذكرها سويد (1998) هي: النزهة والطريق والمركب، وقت الطعام والمرض.

إن توظيف المواقف والأحداث في إكساب الطفل المفاهيم الدينية والأخلاقية يجعله غير قادر على نسيانها، ويبقى أثرها مطبوعاً في عقله ووجدانه إلى الأبد، أو على الأقل إلى أمد بعيد.

وحدة تنمية الشعور الديني عند طفل الروضة:

التربية تعني تغييرا في السلوك نتيجة اكتساب الفرد حقائق وقيماً واتجاهات ومهارات معينة تساهم في تنميته.

ومن المفيد في رياض الأطفال أن تقوم المعلمة بتقديم وحدة قائمة على الخبرة لتنمية الشعور االديني عند الأطفال (ابراهيم، 1979).

للإجابه عن تساؤلات الأطفال الملحة: من أين يأتي الأطفال؟ من أوجد السماء والأرض؟ من أوجد الإنسان الأول؟ فإن هذه الوحدة تتضمن:

أولاً: حقائق تثير إحساس الأطفال بقدرة الله خالق الكون:

(أ) الله خلق لنا أعضاء جسمنا مثل العين، االأنف، اليدين.

(ب) الله خلق لنا الحيوان لفوائده المتعددة.

(ج) الله خلق لنا النبات فيه منافع لنا.

(د) الله خلق لنا السماوات والأرض وما بينهما لنتمتع بهما.

ثانياً: كيف نشكر الله على نعمه علينا؟ وكيف نكسب رضاه علينا ومحبته لنا؟.

لا بد أن يكتسب الطفل صفات السلوك الطيب الكريم عن طريق:

(أ) عادات النظافة والنظام.

(ب) قيم وسلوك: الصدق، الأمانة، التعاون، العطف على الفقراء، أداء العمل.

(ج) أداء أركان الاسلام الخمس: الشهادتين/ الصوم /الصلاة/ الزكاة/ الحج.

ثالثاً: اكتساب المهارات المناسبة:

(أ) كيفية تعامل الطفل مع من يحتاج اليهم.

(ب) دعوة بعض الأطفال إلى الحضانة، استقبالهم، الترحيب بهم، والاستماع اليهم ومناقشتهم وشكرهم.

(ج) ممارسة بعض الأعمال البسيطة (عمل نموذج لسفينة نوح، نموذج للكعبة، وسيلة لبيان خطوات الوضوء، عمل البوم صور يبين مناسك الحج. عمل عصير، شراب قمر الدين، قطايف، أي أعمال تتفق مع سن الطفل.

رابعاً: اكتساب اتجاهات وعواطف وميول مناسبة مثل:

(أ) احترام الأعمال المتعددة.

(ب) تقدير الجهود التي يبذلها الأب، الأم، والمدرس، وكل من يؤدون خدمة للطفل.

(ج) تعاون الأطفال بما يتناسب وسنهم مع أصحاب الأعمال المختلفة حتى يتيسر لهم أداء ما يقومون من خدمات.

(د) مساعدة الفقراء.

(هـ) تفضيل التعامل مع من يتحلون بحسن الخلق في الأطفال.

الخطة العامة لعمل المعلمة:

إذا كانت المعلمة في حاجة إلى العديد من المعارف والمهارات اللازمة لتخطيط عملها والقيام به، فهي تحتاج إلى معرفة كيف تحدد أهداف كل نشاط، وكيف تختار أساليب عملها، وكيف توجه نشاط الأطفال وغيره من الأمور التي تتطلبها مسؤولياتها التربوية والاجتماعية. ولكن هذه

الجوانب تفقد معناها ما لم يجمعها اطار شامل يحدد مجالات عمل المعلمة ومحدداته ومبادئه العامة، ومن ثم تأتي جزيئات عملها لتكمل كل منها الأخرى في صورة عضوية متكاملة.

ومن الأهمية بمكان ادراك ان الادوار العديدة التي ينبغي على المعلمة أن تقوم بها في مجتمعنا في مجال تربية الأطفال، الاجتماع بالامهات لتوجيههن، وعقد ندوات، لن تتحقق من خلال عملها الفردي، بل يجب أن تتكامل جهود المعلمة مع جهود زميلاتها، وجهود الإدارة والأهالي في مجال المناشط المتنوعة من أجل تحقيق الأهداف العامة لدور الروضة والأهداف الخاصة بتربية الاتجاه الروحي للصغار.

وإذا كانت الباحثة قد ركزت الدراسة على تنمية الاتجاه الديني فينبغي ألا يغيب عن بالنا أن المناشط المقترحة لا تخدم فقط تنمية هذا الاتجاه بل تخدم أغراضاً متعددة منها الاثراء اللغوي للطفل والتفكير الرياضي الذي يقوم أساساً على مقارنة الأشياء وتصنيفها في مجموعات فضلاً عن تنمية التعبير الفني بأنواعه بجانب الأنماط السلوكية المرغوبة ومن ثم تعمل هذه المناشط على ازدهار شخصية الطفل السوية وتكاملها.

جدول

يبين الإطار الذي يحكم تنمية الاتجاه الديني عند الاطفال

الأهداف

نوع الخبرات	نتائجها
(أ) ملاحظة واستطلاع عجائب الطبيعة وظواهر الكون (ب) تربية بعض الدواجن والحيوانات الأليفة. (ج) زراعة بعض النباتات المألوفة. (د) تصنيف نماذج من عينات ونماذج اكتشفها الأطفال في الطبيعة أثناء رحلاتهم.	- احساس الأطفال بقدرة الله خالق الكون. - تعلم حقائق عن توالد الحيوانات / نموها وموتها. - ملاحظة ظواهر نمو النباتات وتنوع ثمارها.
(أ) دهشة الأطفال أمام عجائب الطبيعة. (ب) استماعهم إلى القصص الديني/الأدعية. (ج) تعلم أناشيد/أدعية/ومشاهدة تمثيليات. (د) مناقشة الكبار فيما يصعب عليهم فهمه. (هـ) التعبير باللغة والحركة والعين عن مشاعرهم.	- ملاحظة تنوع الخليقة وعظمة الله فيما أبدع وصور. الرسوم، التشكيل، الأناشيد، الادعية.

(أ) التعود على ترديد دعاء الشكر لله كل صباح. (ب) الاحتفال بالمناسبات الدينية المختلفة. (ج) مشاهدة الصغار لصلاة الكبار. (د) الاستماع للقصص الديني . (هـ) استظهار بعض السور المناسبة. (و) تقليد الكبار في صلواتهم وادعيتهم.	تنمية علاقة الطفل بالله. تعلم بعض الحقائق عن اركان الاسلام. للاستعداد للصلاة.
(ز) تطبيق آداب السلوك في المعاملة. (ح) زيارة مؤسسات اجتماعية: ملاجئ او مستشفى. (ط) الإحسان إلى الفقراء دعوة بعض نزلاء أحد الملاجئ في رمضان.	اكتشاف قيم السلوك الإسلامي. اسشارة عاطفة الحب والتراحم بين المسلمين.
(ي) مراعاة طريقة التصدق (أ) ممارسة العادات الصحية. (ب) ممارسة النظام في العمل. (ج) اداء العمل المتعقد.	اكتساب عادات طيبة.

تابع الاطار العام الذي يحكم تربية الاتجاه الديني عند الأطفال

الأسس النفسية للنمو

مضمون الخبرات ← → **مجالها**

اكتشاف قدرة الله خالق الكون: (أ) تعليل ظاهرة الولادة وظواهر الكون. (ب) تعليل حادثة الموت. (ج) تعليل الحوادث والظواهر الكونية.	ملاحظة مشاهد الطبيعة. تربية الحيوانات المألوفة والدواجن . زراعة بعض النباتات.

2- تذوق الجمال في الطبيعة.	- مشاهدات الطبيعة من انسان وحيوان ونبات. - الأعمال التي يقوم بها البشر. - جمع واقتناء ما يعجبهم في الطبيعة من زهور وفراش وقواقع وأحجار.
3- تذوق الفنون المختلفة.	- الاستماع بالمناشط الفنية المختلفة من موسيقا، قصص أناشيد، تشكيل، رسم.
4- التعبير الحر .	ممارسة النشاط الحركي واللغوي والفني بأنواعه.
5- توفير جو من المحبة والتعاطف.	- مراعاة الجو الاجتماعي في الاسرة والروضة. - استخدام اساليب ديمقراطية في الأسرة والروضة. - بث الأمن والطمأنينة في الطفل حتى يستطيع التجريب واكتساب ثقته وقدراته.
6- الشهادتان، الصلاة، الصوم، الزكاة، الحج.	القصص ، المناقشة، المشاهدة، المعايشة.

أنشطة وأساليب تربية الطفولة ووسائلها

نوع نشاط الأطفال	الخبرات التي سيمرون بها
مشاهدات الطبيعة والبيئة وملاحظة المناشط البشرية.	1- الادارك الحسي للاشياط المحيطة. 2- ممارسة العادات الصحية.
(أ) العناية بنظافة الملبس. (ب) العناية بنظافة الأيدي قبل الأكل وبعده. (ج) العناية بنظافة الأيدي قبل الأكل وبعده. (د) مراعاة نظافة الصف. (هـ) مراعاة نظافة الأدوات قبل ترتيبها. (و) غسل اليدين بعد قضاء الحاجة.	مراعاة النظافة.
(أ) مراعاة نظام وترتيب أدواته الشخصية. (ب) ترتيب الأدوات واللعب بعد استخدامها. (ج) مراعاة النظام في الصف. (د) عدم تخطي دور زميل له.	مراعاة النظام. ممارسة مهارات اجتماعية.
(أ) الاستئذان قبل استخدام حاجات الغير. (ب) رد الأشياء المستعارة سليمة لأصحابها. (ج) اتاحة الفرصة لزملائه للعب بالأدوات المشتركة. (د) المحافظة على سلامة الأدوات عند استخدامها. (هـ) تحية الزملاء عند الحضور والانصراف. (و) أداؤه العمل المطلوب منه في وقته.	المسؤولية.
(أ) مساعدة صديق يطلب خدمة. (ب) التعاون في ترتيب الصف. (ج) اداؤه العمل المطلوب منه كعضو في جماعة. (د) الاشتراك في جماعات لعب أو عمل.	التعاون

(أ) الاعتذار اذا أخطأ.
(ب) الثناء عليه وتشجيعه على العمل الجيد.
(ج) لومه على السلوك السيء.
(أ) مراعاة الجلسة الصحية والسير.
(ب) ممارسة الصلاة لمن يستطيع.

ممارسة المهارات البدنية والحركية.

المراجع والوسائل المعينة لتعليم المادة:

الكتب، الأفلام، صور الأماكن المقدسة والتسجيلات الصوتية، (أناشيد دينية).

وتضم الوحدة العديد من الأنشطة المقترحة وأساليب التقويم (انظر، ابراهيم، **1979**).

المفاهيم الأخلاقية:

يمكن النظر إلى المفاهيم الأخلاقية على أنها مجموعة من المعايير والسلوكات الخيرة التي يقوم بها الإنسان بإرادة خيرة ولغاية خيرة. والإنسان الأخلاقي هو الإنسان الخير في حياته باطناً وظاهراً، لنفسه وللآخر، على حد سواء لأن الذي ينسى نصيبه من الاهتمام والرعاية والتهذيب يعجز عن العطاء. وإذا استطاع الإنسان إثراء ذاته جسمياً وعقلياً ووجدانياً ودينياً واجتماعياً فمن المؤكد أن يكون أكثر أمانة ورحمة وعطفاً على الآخرين.

ومن المهم تربوياً البدء مبكراً بإرساء وتشجيع اكتساب القيم الأخلاقية والعمل على تطويرها مما يؤدي بعد ذلك إلى تكوين الوعي الأخلاقي. وفي هذا الخصوص يصبح للكبار دور مؤثر في نضج الحس الأخلاقي وذلك عن طريق احترام الطفل كشخص في ذاته، وايضاً كاتجاه نفسي يتحقق عن طريقة القليل "من الخارج" بينم يتحقق القدر الكبير "من الداخل" في شكل إيجابي محسوس مع التركيز على مغزى السلوك والتصرفات المكتسبة. ومن الناحية العملية يمكن لكل موقف من المواقف اليومية أن يهيء للطفل فرصة ملائمة من أجل تقوية وترسيخ المفهوم الأخلاقي لديه (تشنكويتي، **1992**).

وبالنسبة لطفل ما قبل المدرسة يمكننا توظيف العديد من خبرات الطفل في إثراء المفاهيم الخلقية لديه مثل اللعب، والأنشطة الجماعية، والمحادثة والقصص والأغاني والأشعار، كما أنه بمقدورنا أن نوظف خبرات معينة مثل البيع والشراء والتعامل بالنقود في ترسيخ القيم االخلقية لدى أطفال هذه المرحلة.

المبادىء الخلقية في الإسلام

يتضمن الدين الاسلامي منظومة متكاملة من القيم الدينية الاجتماعية والأخلاقية والذاتية والجسمية والترويحية والمعرفية والاقتصادية التي تعمل على خلق شخصية متوازنة قادرة على التوافق النفسي الاجتماعي.

وثمة أسس خلقية ينهض عليها الإسلام،إذا تمسك الفرد بها تحقق له الخير والنماء، واستطاع بالتالي أن يساهم في تقدم المجتمع ورفاهيته، وهذه الأسس هي: الإيمان والتوحيد، الحرية، العدالة، المساواة، الاخاء والحق. وفيما يلي شرح لها:

الإيمان والتوحيد

يمكن أن ينظر إلى الإيمان من خلال معنيين: عام وخاص، أما المعنى العام فيقصد به كل اعتقاد يعتقده الإنسان مهما كانت قيمة هذا الاعتقاد، فكل مؤمن بفكرة أو عقيدة نسميه مؤمناً، ولا يكتمل معنى الإنسان إلا بالايمان بفكرة أو عقيدة أو دين. أما المعنى الخاص فهو الإيمان من حيث هو قيمة من القيم التي يقوم عليها الإسلام وتعتمد عليها الثقافة الإسلامية. والإيمان بهذا المعنى هو أول المثل وأولاها بالذكر والتفصيل لأنه العنصر المشترك في القيم جميعا إذا أضفنا له موضوعه الذي يتميز به في الإسلام. وهو الإيمان بالحق والعدل والمساواه وقبل ذلك كله الإيمان بالله الواحد وملائكته ورسله وكتبه والقضاء والقدر والبعث والجزاء. ويعد الإيمان بالله والرسل هو أسمى أركان الاسلام، لأن الإيمان بالكتب منبثق عنهما، كما أن الإيمان بالبعث والقدر متعلق بهما أيضاً (عثمان، 1990).

لقد دعا الإسلام إلى ربط الولد منذ تعلقه بأصول الإيمان وتعويده منذ تفهمه أركان الإسلام، ومبادىء الشريعة الغراء، ومن إرشادات الرسول صلى الله عليه وسلم في هذا المجال: أمره بالفتح على الولد بكلمة لا إله إلا الله حين قال:﴿ **افتحوا على صبيانكم أول كلمه بلا إله إلا الله** ﴾ (رواه الحاكم) لتكون كلمة التوحيد أول ما يقرع سمع الطفل. كما دعا الرسول الكريم إلى تعليم الطفل أحكام الحلال والحرام، وتأديبهم على حب الرسول وآل بيته وتلاوة القرآن الكريم (انظر علوان، ج1).

ثمرات الإيمان:

للايمان والتوحيد فوائد عده تنعكس على شخصية الفرد والمجتمع ومن أهمها:

1- تكوين شخصية قوية متحدة الذات: ذلك أن الإيمان بدين واحد يساهم في توحيد ميول الفرد وأهدافه قال تعالى:

﴿ **وإن هذا صراطي مستقيما فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله ذلك وصاكم به لعلكم تتقون** ﴾(الأنعام، 153).

وبما أن المجتمع هو عبارة عن مجموعات من الأفراد إذاً فالوحدة في داخل الأفراد تؤدي إلى وحدة المجتمع وتماسكه، كما أن شعور الأفراد بترابط مصالحهم المادية والمعنوية وأن كل فرد فيهم عضو متصل بالآخر وبالمجتمع يساهم في وحده المجتمع.

2- تحرير الانسان من العبودية لغير الله ومن أجل هذا يدعو القرآن الناس جميعاً إلى هذا الايمان.

﴿ **قل يا أهل الكتاب تعالوا إلى كلمة سواء بيننا وبينكم ألا نعبد إلا الله ولا نشرك به شيئاً** ﴾ (آل عمران، 64).

3- تحرير النفس من الخوف من الآخرين، لأنهم لا يملكون ضررا ولا نفعاً حتى لأنفسهم، قال تعالى: ﴿ **ولا يملكون لأنفسهم ضرا ولا نفعاً ولا يملكون موتاً ولا حياة ولا نشورا** ﴾ (الفرقان، 3)

4- تحرير النفس من الخوف بسبب الموت وما بعده، والسبب في خطوره الموت وما بعده أنه لا سبيل للإنسان أن يعرف عنه شيئاً، وهنا نجد الإسلام يتقدم للمؤمن بما يطمئن في هذا المجال، فالموت ليس فناءً وإنما هي عملية انتقال إلى حياة أخرى قال تعالى: ﴿ **ياأيتها النفس المطمئنة ارجعي إلى ربك راضية مرضية فادخلي في عبادي وادخلي جنتي** ﴾ (الفجر، 27- 30).

5- تحرير النفس من الخوف بسبب الفقر أو المرض: وذلك بتعريف الإنسان بأن كل شيء ليس بيده مما يجعله يذكر قوله تعالى: ﴿ **قل لن يصيبنا إلا ما كتب الله لنا** ﴾ (التوبة، 51).

6- تحرير النفس من الخوف بسبب المجهول: فالإيمان بالله يجعل المؤمن يذكر قول الله تعالى: ﴿ **وعسى ان تكرهوا شيئاً وهو خير لكم** ﴾ (البقرة، 216)

إن من أهم ثمرات الإيمان الشعور بالأمان قال تعالى: ﴿ **ألا بذكر الله تطمئن القلوب** ﴾ (الرعد، 28) وقد رأينا فيما سبق أهمية الشعور بالأمان في نمو الفرد وسوائه النفسي والاجتماعي.

الحرية:

الحرية حق من حقوق الفرد في المجتمع وعن طريقها تتحقق إنسانيته، فمن حق الفرد أن يولد حرا، وهذا حق لا يتغير وإن اختلف الزمان والمكان.

والإسلام دين الحرية لا دين العبودية. لذلك وجدناه يؤكد على الحرية عن طريق الدعوة إلى العتق (انظر العقاد، 1957)

فالإسلام شرع العتق ولم يشرع الرق، قال تعالى: ﴿ **فلا اقتحم العقبة وما ادراك ما العقبة فك رقبة** ﴾ (البلد، 11- 13). كما أكد الاسلام على الحرية حين حرر الوجدان البشري من عبادة أحد غير الله، ومن الشعور بالخوف بسبب المجهول او الرزق أو الفقر او المرض كما تبين لنا في مكان سابق. ودعا الإسلام إلى الحرية حين أوضح حق الإنسان في أن يولد معافى وفي أن يحظى بالرعاية والعلم والعمل والمساواة مع الآخرين، وحين سمح بحرية الفكر والمعتقدات.

وعموماً يمكننا ايجاز الحريات التي ذكرها الاسلام في الآتي:

- الحرية العلمية: أي أن العلم من حق الناس جميعاً.
- الحرية الفكرية حين دعا إلى حرية الفكر والتفكر في موجودات الكون.
- حرية العمل وحق الانسان في أن يعمل ما هو أهل لأن يعمله.
- الحرية السياسية حين ذكر أن أمر المسلمين شورى بينهم.
- الحرية الدينية، فالإسلام حين اكد على حرية الفكر والعلم حث الإنسان على الوصول بكامل إرادته إلى وجود الله ووحدانيته.

والحرية الدينية تتضح في الأمور الآتية:

أ- عدم إكراه أحد على ترك دينه.

ب- ترك الحرية لأصحاب الديانات الأخرى ليمارسوا شعائرهم.

جـ- ترك الحرية لهم فيما أباحت لهم أديانهم من الطعام وغيره.

د- إعطاءهم الحرية في قضايا الأحوال الشخصية (زواج، طلاق، الخ)

هـ- صيانة حقوقهم وترك المناقشة لهم في حدود العقل والمنطق والأدب. (عثمان، 1990)

إن الإسلام حين منح الحرية الفردية لم يتركها فوضى فللمجتمع حسابه وللانسانية اعتبارها وللأهداف الدينية قيمتها، فالطفل، حر ما دام يتصرف ضمن الشريعة والأخلاق الفاضلة. قال تعالى: ﴿ **ومن يتق الله يجعل له مخرجاً ويرزقه من حيث لا يحتسب** ﴾ (الطلاق2-3). من ناحية أخرى لا يجوز للمسلم أن ينتهك حرية ولده عن طريق بيعه أو رهنه نظراً لتأكيد الإسلام على حرية الإنسان ودعوته إلى العتق، وبناء على قول الرسول صلى الله عليه وسلم: « **كفى بالمرء إثماً أن يضيع من يقوت** » (رواه أحمد وابو داود).

العدالة:

هي تحقيق الأمور على ما هي وتكميلها وذلك كالتسوية بين شيئين متماثلين والتفرقة بين المختلفين.

والعدالة من القيم الأساسية في الإسلام، فهي ضرورية لإقامة الحق، كما انها ترتبط بقيمة الآمانه، لأن الإنسان الأمين يكون عادلاً في سلوكه.

وللعدل جوانب عدة منها:

- **العدل في المعاملة:** فالمطلوب من الإنسان أن يعامل الناس بما يحب ان يعاملوه.
- **العدل في القضاء،** فالمسلمون سواء أمام القضاء لا فضل لغني على فقير ولا لعربي على أعجمي إلا بالتقوى.
- **العدل الاجتماعي:** فالقوي يساعد الضعيف والغني يساعد الفقير، وفي أموال الأغنياء حق للسائل والمحروم (انظر، قطب، **1978**).
- **العدل في الحكم،** إذ ينبغي ان يتسم الحاكم بالعدل وتاريخنا الإسلامي، وخاصة تاريخ الخلفاء الراشدين زاخر بالمواقف التي تكاد لا تصدق عن تحري العدل وإقامته بين الناس (عثمان، **1996**).

إن إقامة العدل يشيع الطمأنينة في النفوس وفي الأوطان ويساهم في توثيق الروابط الاجتماعية بين الناس لذلك أعلن القرآن في غير مكان عن تأكيده للعدل ومحاربته للظلم ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ **إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي** ﴾ (النحل، **90**) كما سمّى الله نفسه بالعادل وجعل إقامة العدل إحدى مهام الرسول صلى الله عليه وسلم قال تعالى:﴿ **وقل آمنت بما أنزل الله من كتاب وأمرت لأعدل بينكم** ﴾ (الشورى، **15**).

ومن الضروري تعليم الطفل منذ صغره قيمة العدالة، وأنه مهما كانت قوة الجبابرة وظلمهم فلا بد أن يسود العدل في النهاية. وقد يقول قائل: كيف أعلم الطفل قيمة العدالة والدنيا مليئة بالظلم؟ والإجابة على هذا السؤال هو: من المهم تعليم الطفل قيمة العدالة منذ وقت مبكر نسبياً حتى يتمكن من معرفة الخير والشر والتفرقة بينهما، وحتى نتمكن من بناء ضميره وتقوية شخصيته وإثرائها بالمبادىء الأخلاقية في الإسلام وفي ثقافتنا العربية، بما يساعده على مواجهة ومحاربة الظلم في مستقبل حياته.

الإخاء:

دعا الإسلام إلى تكوين روح الأخوة الإنسانية، قال تعالى: ﴿**قل يا أهل الكتاب تعالوا إلى كلمة سواء بيننا وبينكم ألا نعبد إلا الله ولا نشرك به شيئا ولا يتخذ بعضنا بعضاً أرباباً من دون الله**﴾ (آل عمران، 64). وقال الرسول صلى الله عليه وسلم «ألا لا فضل لعربي على أعجمي إلا بالتقوى" (رواه احمد). وبناء على هذه الدعوة والتوجيهات الكريمة ينبغي أن نغرس في نفس الطفل منذ صغره بأن انسانيته تقتضي أن ينظر للناس كما ينظر لنفسه لأن الآخرين مثله لهم حق الحياة، وعليه التزامات كما عليهم لأنهم خلقوا جميعاً من أصل واحد.

لقد دعا الإسلام إلى تكوين روح الأخوه الأنسانية بين بني البشر وأكد على أهمية هذه الأخوة بين المؤمنين، قال تعالى: ﴿**يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله حق تقاته ولا تموتن إلا وأنتم مسلمون ، واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا واذكروا نعمة الله عليكم إذ كنتم أعداء فألف بين قلوبكم فأصبحتم بنعمته أخواناً وكنتم على شفا حفرة من النار فأنقذكم منها ..**﴾ (آل عمران 102 - 103).

وما أحوجنا في هذا الزمان الى الشعور بأن الانسان أخو الإنسان، وأن المؤمن أخو المؤمن.

المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار:

من المفيد أن نتذكر هذه المؤاخاه ونحكيها لأطفالنا ليعلموا مدى أهمية الإخاء في الإسلام وضرورته لحياة الفرد والمجتمع. لقد آخى رسول الله صلى الله عليه وسلم بين أصحابه من المهاجرين والأنصار فقال: تآخوا في الله أخوين ثم أخذ بيد علي بن أبي طالب فقال: هذا أخي. لقد آخى الرسول صلى الله عليه وسلم بين أصحابه حين نزل بالمدينة ليذهب وحشة الغربة ويؤنسهم من مفارقة الأهل والعشيرة فلما أعز الله الإسلام واجتمع الشمل، وذهبت الوحشة أنزل الله سبحانه وتعالى: وأولو الأرحام بعضهم أولى ببعض من كتاب الله ثم جعل المؤمنين أخوة (ابن هشام، 1936) ويوضح لنا القرآن الكريم واجب المسلم تجاه إخوانه، قال تعالى﴿ **إنما المؤمنون إخوة فاصلحوا بين اخويكم**﴾ (الحجرات، 10) وبناء على هذا التوجيه على المسلم ان يتجنب ظلم أخيه أو خذلانه، أو الكذب عليه أو تحقيره.

يتضح لنا مما سبق أهمية الشعور بالأخوة نحو الأقارب والمؤمنين وبني البشر في كل مكان ما داموا يتقون الله. إن الإخاء الذي دعا إليه الإسلام يعبر عن أسمى مبادىء الأخلاق.

المساواة:

تعد المساواة من أهم المبادىء الأخلاقية في الإسلام، فقد كانت المجتمعات قبل الإسلام

وبعده تصنع فروقاً بين طبقات الأمم وأفرادها، ولا تزال بعض الشعوب تنظر لنفسها على أنها أنقى وأرقى عنصراً من غيرها وحتى يومنا ما زال أناس ينظرون إلى الآخرين باحتقار ويعدونهم مخلوقات من الدرجة من الثانية أو الثالثة (عثمان، 1990).

أما الإسلام فقد جاء بتعاليمه السمحة ومبادئه الأخلاقية وقرر المساواة بين الناس قال تعالى ﴿ **يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا ان اكرمكم عند الله أتقاكم** ﴾ (الحجرات، 13).

لقد قرر الإسلام وحدة الجنس البشري في المنشأ والمصير وفي المحيا والممات، وفي الحقوق والواجبات، أمام الله والقانون، وفي الدنيا والآخرة، لا فضل إلا للعمل الصالح ولا كرامة إلا للأتقى (قطب، 1978). إن المساواة في الإسلام مبدأ يشمل جميع نواحي الحياة وجميع الناس من ذكور وإناث، وإذا وجد في المجتمع الإسلامي آباء ينظرون إلى البنت نظرة كراهية أو يميزون الولد في المعاملة ويؤثرونه عليها في الحب والرعاية فذلك يعود إلى المعتقدات الجاهلية إنهم لم يتعلموا من توجيهات الرسول صلى الله عليه وسلم حيث قال ﴿ **من كانت له أنثى فلم يئدها ولم يهنها ولم يؤثر ولده - أي الذكر - عليها أدخله الله الجنة** ﴾ (ابو داود والحاكم) ومن المظاهر السلبية التي تشيع بين بعض الأسر ظاهرة حرمان البنت من الإرث على الرغم من وضوح التشريع في ذلك.

وتتخذ المساواة أشكالا منها: المساواة في التعامل بين الناس أي معاملة الناس دون تفريق بينهم والمساواة في تكافيء الفرص وفي المسؤولية والجزاء وفي التعليم وفي المسائل الاقتصادية ويعنى بالأخيرة ان يكون هناك من النظم والقوانين ما يحقق تكافيء الفرص ويمنح كل مجتهد حقه من طيبات الحياة المادية.

إن كرامة الإنسان وعزة نفسه تتحقق عن طريق المساواه، والتمييز بين الناس على أساس العنصر أو الجنس أو الطبقة أو غير ذلك يزرع الحقد في النفوس ويشعر البعض بالغرور والتفوق بينما يجعل الآخرين يشعرون بالمهانة والضعه والاستغلال، ومثل هذه الأمور لا تنبت إلا الشر والضعف وتلحق الضرر بالفرد والمجتمع.

الحق:

الحق من أهم المبادىء الأخلاقية الإسلامية التي ترتفع بالنفس وتزيد الهمة. ويتمثل الحق في الايمان بالعقيدة، والعلم النافع والعمل الصالح والخلق الكريم، لذلك نجد القرآن يطلق اسم الحق على الإسلام، قال تعالى: ﴿ **هو الذي أرسل رسوله بالحق ودين الحق ليظهره على الدين كله** ﴾ (الفتح، 28) وقال: ﴿ **وبالحق انزلناه وبالحق نزل وما أرسلناك إلا مبشراً ونذيراً** ﴾ (الإسراء، 105).

والإسلام في تقرير هذ المعنى مكمل لرسالة الرسل جميعاً، فقد كانت دعوة الحق دعوة الأنبياء قاطبة، قال تعالى ﴿ **كان الناس أمة واحدة فبعث الله النبيين مبشرين ومنذرين وأنزل معهم الكتاب بالحق ليحكم بين الناس فيما اختلفوا فيه . .** ﴾ (البقرة، 213).

والحق والباطل طرفان متقابلان لا يخلو عمل من الأعمال أو عقيدة من العقائد من الخضوع لأحدهما إذ لا يجتمع حق وباطل (عثمان، 1990).

والإسلام في سبيل تحقيق الحق وضع العديد من التشريعات وبيّن الكثير من حقوق الناس وواجباتهم ليظهر للناس طريق الصواب، ويضع أسساً لما ينبغي أن ينهضوا عليها في سلوكهم ومعاملاتهم مع بعضهم بعضاً. قال صلى الله عليه وسلم: «**حق المسلم على المسلم خمس: السلام وعيادة المريض واتباع الجنازة واجابة الدعوة وتمشيط العاطس**» أخرجه الخمسة وزاد عليه مسلم في رواية واذا دعاك فاجبه، واذا استنصحك فانصح له»

وفي هذا الإطار أعطى الإسلام للطفولة حقها في الرعاية الدائمة، والحكيمة من الوالدين، كما جعل لها حقوقها الاخرى، كحقها في مهد صحي سليم، ومناخ عائلي مستقر، وأب وام يتقيان الله ويقومان بحقوق الأبناء خير قيام منذ اللحظات الأولى التي يفكر فيها الرجل في الزواج ويختار الزوجة الصالحة. كما جعل الإسلام حقاً للطفل وهو جنين فسمح للأم الحامل أن تفطر، وللمرضع أيضاً حفاظاً على الطفل وصيانة لصحة الأم" (هاشم، 1998).

ومن حقوق الطفل في الاسلام أيضاً حقه في أن ينسب لأبيه وحقه في الحياة والحرية الواعية المستنيرة، وحقه في أن يسمي باسم حسن وحقه في العدل والمساواة في المعاملة، وفي التعليم والتأديب، وحقه في الإعاشة من بيت مال المسلمين عند الحاجة (انظر، العناني، 1999).

وبناء على ما سبق، من الأهمية بمكان العمل على تنشئة أطفالٍ يتمسكون بالحق ولا يخافون عنده من لومة لائم. وحتى تتحقق هذه النشأة ينبغي تعريف الطفل بحقوقه وواجباته منذ صغره، وتعليمه الصبر والشجاعة واحتمال الألم حتى يصبر على الأذى عند الدعوة للحق والتمسك به كما يجب تعويده على الأمانه والصدق وان لا يقول أو يفعل إلا الحق.

القيم الأخلاقية وأساليب تنميتها لدى طفل ما قبل المدرسة:

لا نقصد هنا فصل هذه القيم عن الدين، فالدين أساس القيم، ومن خلال التفاعل بين الأفراد نكتشف القيم الأخلاقية التي استمدها الإنسان من الدين، وفي الوقت نفسه لا نستطيع أن ننكر قدرة العقل والعلم على اكتساب القيم المتنوعة، إن تنمية الوجدان بالعواطف والقيم الأخلاقية والدينية يحقق السعادة للإنسان.

الصدق:

نقصد بالصدق قول الحقيقة، والصدق نقيض الكذب والإنسان الصادق هو أهل للثقة.

ويحرص الآباء والمربون على تعليم قيمة الصدق لأطفالهم نظراً لأهمية هذه القيمة في بناء شخصياتهم وفي تنمية قدرتهم على التفاعل الاجتماعي السليم. والصدق قيمة حث على الالتزام بها الفلاسفة والمربون منذ قديم الزمان ودعت الأديان إلى ترسيخها في نفوس الأفراد، قال تعالى: ﴿ **يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وكونوا مع الصادقين** ﴾ (التوبة، **119**).

وقال: ﴿ **فلو صدقوا الله لكان خيراً لهم** ﴾ (محمد، **21**). كما أكد الرسول صلى الله عليه وسلم على قيمة الصدق ومن ذلك قوله: ﴿ **دع ما يريبك إلى لايريبك، فإن الصدق طمأنينة والكذب ريبة** ﴾ (رواه الترمذي). وقد سار السلف الصالح والمسلمون على هدى القرآن وسنة النبي واهتموا بترسيخ قيمة الصدق لدى أبنائهم (سويد، **1998**).

ويختلف الأطفال في مستوى نموهم الأخلاقي وفي فهمهم للصدق. ويميز بياجيه بين ثلاث مراحل لمعتقدات الأطفال حول عدم الصدق (الكذب)، ففي المرحلة الأولى يعتقد الطفل بأن الكذب خطأ لأنه موضوع تتم معاقبته من قبل الكبار، ولم تم إلغاء العقاب لأصبح الكذب مقبولا. وفي المرحلة الثانية يصبح الكذب شيئاً خاطئاً بحد ذاته ويظل كذلك حتى لو تتم إلغاء العقوبة. وفي المرحلة الثالثة: الكذب خطأ لأنه يتعارض مع التعاطف والاحترام المتبادل. وعموماً يجد أطفال مرحلة ما قبل المدرسة صعوبة في التمييز بين الخيال والحقيقة، ونتيجة لذلك فهم عرضة لخداع الذات وللمبالغة وللتفكير الرغبي، وبالمقابل فإن الطفل في سن المدرسة أكثر احتمالاً لذكر الأكاذيب من النوع اللااجتماعي، إذ يتم ذكر الأكذوبة عن قصد لتجنب العقاب او للحصول على مكاسب على حساب الآخرين أو كي يحط من قدر الآخرين (شيفر وميليمان، **1989**).

إن فهم الطفل للصدق يرتبط بنموه المعرفي والاجتماعي ويلاحظ أن العديد من الأطفال في سن ما قبل ست سنوات يكون في المرحلة الأولى لهذا ينبغي أن نحكم على أقوال هؤلاء الأطفال وسلوكاتهم بحذر، وفي الوقت نفسه نعمل على بث قيم الصدق في نفوسهم.

أساليب تنمية قيمة الصدق لدى أطفال ما قبل المدرسة:

نقوم في هذا المجال بالآتي:

1- تقديم القدوة الحسنة في الالتزام بالصدق من قبل المحيطين بالطفل.

2- استخدام التعزيز الإيجابي.

3- تعليم الأشعار التي تتضمن قيمة الصدق.

4- التغذية المرتدة الواقعية وتستخدم كثيراً مع طفل هذه المرحلة. فعندما يقوم هذا الطفل برواية حكاية طويلة، نخبره بأننا نعتبرها قصة جيدة، وذلك من خلال تعليقات مثل: حسناً إنها قصة رائعة جميلة، ولكن كيف تغلبت على رفيقك في الروضة؟.

ثم تساعده على التمييز بين الحقيقة والخيال عن طريق طرح السؤال التالي: هل حدث هذا حقيقة أم أنه مجرد قصة خيالية ونبت في نفسه القيمة المناسبة وفقاً لإجابته.

5- حكاية القصص الخيالية التي تتضمن قسطاً وافراً من الحقائق. ولا يجب الإغراق في الخيال إذ علينا باستمرار ربط القصة بالواقع خصوصاً في الأمور الخيالية التي يؤدي الاعتقاد بها الى إلحاق الأذى بالطفل مثل قدرة الانسان على الطيران دون إفساد الاستمتاع بخيال الطفولة. كما تعد مسرحيات العرائس مناسبة لطفل ما قبل المدرسة في تعليم قيمة الصدق وغيرها.

الأمانة:

يشير مفهوم الأمانة إلى الحفاظ على ما يترك لدى الفرد من ممتلكات أو مال أو أي شيء يخص الآخرين، كما يشير إلى عدم الغش أو إفشاء الأسرار.

والأمانة سلوك أخلاقي مهم وبدونه تصبح الأسر والمجتمعات بيئة غير صالحة لنمو الأطفال، خصوصاً إذا علمنا أن عدم الأمانة لدى أي فرد من افراد الأسرة يشجع باقي أفرادها على خفض معاييرهم ويساعد الأطفال على تمثل الخصائص الأخلاقية لأبائهم.

وقد أكد الإسلام على خلق الأمانة، قال تعالى: ﴿ **والذين هم لأماناتهم وعهدهم راعون** ﴾، (المؤمنون، 8). وقال: ﴿ **إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها** ﴾ (النساء، 58).

كما أكد الرسول صلى الله عليه وسلم على خلق الأمانة ومن ذلك قوله: «**آية المنافق ثلاث: إذا حدث كذب، وإذا وعد أخلف، واذا ائتمن خان**» (متفق عليه).

واهتم القرآن الكريم بحفظ الأسرار، قال تعالى: ﴿ **واوفوا بالعهد إن العهد كان مسؤولاً** ﴾ (الإسراء، 34) وأكد الرسول صلى الله عليه وسلم على هذا الخلق نظراً لأهميته في تنشئة أطفال أقوياء ولديهم القدرة على ضبط اللسان (سويد، 1998).

ويحتاج الأطفال إلى وقت كي ينمو إحساسهم بالأمانة، فهو ليس احساساً يولد معهم. وحوادث عدم الأمانة (السرقة البسيطة) في مرحلة الطفولة المبكرة شائعة جداً، وهي تصل عند الأطفال إلى ذروتها في حوالي عمر 5-8 سنوات ثم تبدأ بالتناقص مع نمو الضمير والابتعاد تدريجياً عن التمركز حول الذات. وإذا استمر سلوك السرقة (عدم الأمانة) لدى الأطفال بعد

سن عشر سنوات، فإنها على الأرجح علامة على وجود اضطراب انفعالي خطير عند الطفل وهي بحاجة إلى مساعدة متخصصة فورية. (شيفر ومليمان، 1989)

أساليب تنمية قيمة الأمانة لدى طفل ما قبل المدرسة:

إن الأخلاق حصيلة لأبعاد المعرفة والشعور والسلوك فإذا قلنا للطفل (لا تسرق) نعرفه معنى السرقة أولاً وهل يعد سارقاً عندما يأخذ شيئاً من الرف الخاص به أو من رف المتجر. بعد ذلك يصبح معنى السرقة واضحاً في ذهنه وأن الشيء الذي لا يخصه ينبغي تركه بدون الشعور بأنه فعل أي شيء خطأ (Hess and Croft,1975).

وباختصار يمكن للمربين فعل الآتي لتنمية قيمة الأمانة لدى أطفال ما قبل المدرسة.

1- تعريف الطفل، بداية، بحق الملكية الخاصة التي يجب أن تحترم.

2- تقديم القدوة الحسنة للطفل.

3- توفير علاقة حميمة معه.

4- إشباع حاجاته بقدر مناسب وأسلوب ملائم.

5- تنمية شعور الطفل بذاته وتقديره لها.

6- الإشراف الواعي من قبل المربين والمتابعة المستمرة لنشاطات الطفل.

7- حكاية القصص التي تتضمن قيمة الأمانة وعرضها بأسلوب مشوق للطفل.

8- تعزيز الطفل على أمانته.

ومن المفيد القول، أنه لا ينبغي ان نتوقع نموا كبيراً في سلوك الأمانة لدى طفل ما قبل المدرسة ونعلم في الوقت نفسه أننا بغرس القيم الأخلاقية لديه وتعريفه بالقواعد الأخلاقية وتنمية ضميره نساهم في تنمية سلوكه الأخلاقي بشكل عام.

صلة الأرحام وحق الجار:

قد يعتقد الفرد أن الانتماء للأسرة يشير إلى أهمية الارتباط بالأب والأم والأبناء، لكن ثقافتنا العربية والإسلامية تحرص على صلة الرحم، أي تؤكد على أهمية الارتباط بالأقارب. ومن المهم تعليم الفرد منذ صغره ان يبر اقاربه ويحترمهم، ويحسن معاملتهم ويساعدهم في الشدائد. قال تعالى ﴿ **والذين يصلون ما أمر الله به ان يوصل** ﴾ (الرعد، 21).

من ناحية أخرى، من واجب الآباء تعريف أطفالهم بحق الجار وواجباتهم نحوه قال تعالى:

﴿ واعبدوا الله ولا تشركوا به شيئاً وبالوالدين إحساناً وبذي القربى واليتامى والمساكين والجار ذي القربى والجار الجنب. ﴾ (النساء، 36) وقال الرسول صلى الله عليه وسلم: «خير الأصحاب عند الله تعالى خيرهم لصاحبه وخير الجيران عند الله تعالى خيرهم لجاره» (رواه الترمذي). وحقوق الجار في نظر الإسلام هي: الا يلحق المسلم بجاره الأذى، أن يحميه من أي فرد يمسه بسوء، أن يعامله معاملة حسنة، وأن يقابل جفاءه بالحلم والصفح (علوان، د. ت،ج1).

الطاعة والنظام:

تعد الطاعة قيمة أخلاقية إيجابية تظهر لدى الفرد من خلال اتباعه للقوانين والقواعد وطاعة رؤسائه ووالديه والحكام واتباع النظام.

وقد حثنا ديننا الحنيف على خلق الطاعة، قال تعالى:﴿ وما أتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا ﴾ (الحشر، 7) وقال: ﴿ ياأيها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولى الأمر منكم ﴾(النساء، 59).

وقد لوحظ أن جميع الأطفال يعصون في بعض الأوقات ويرفضون الاستجابة بشكل إيجابي للقوانين ويبلغ العصيان ذروته في البداية خلال عمر السنتين ويتناقص بشكل طبيعي بعد ذلك، ثم تظهر السلبية مرة أخرى خلال سنوات المراهقة. ومعنى ذلك أن معظم الأطفال يذعنون في معظم الأوقات لتعليمات الوالدين إلا أنه من أصعب الدروس التي عليهم أن يتعلموها هو أنه يجب عليهم عمل الشيء في الوقت الذي ينبغي أن يُعمل فيه، سواء أعجبهم أم لم يعجبهم، فالطاعة لا تعني فقط عمل ما يطلبه المربي فقط ولكنها تعني ايضاً عمل ما يُطلب في الوقت الذي ينبغي أن يعمل فيه. ومن الجدير بالذكر هنا أن كمية معقولة من عدم الطاعة تعد تعبيرا صحياً عن الأنا المتطورة التي تسعى إلى الاستقلالية ولا ينبغي أن نأخذ رفض الطفل على أنه مؤشر على عدم كفاءة المربي او أن الطفل يحاول متعمدا اغضابه أو إهانته (شيفر ومليمان، 1989).

أساليب تنمية الطاعة والنظام لدى طفل ما قبل المدرسة:

إن مفهوم النظام يجب أن يجده الطفل ويدركه من خلال نشاط اجتماعي يعبر عنه من خلال اللعب والعمل، فكل الدراسات تبرز صراحة مهمة ووظيفة خبرة الطفل وتضع إلى جانب التعبير باللعب، أشكالاً من النشاط المنظم والهادف (كياراندا، 1992).

إذاً من الضروري تعليم الطفل الصغير النظام في كل مكان يعيش فيه، في البيت والروضة، في مكان اللعب والعمل. ويمككنا تعليمه ذلك عن طريق.

1- النمذجة والتقليد.

2- الثواب والعقاب.

3- توفير الحب والأمان.

4- الاستجابه لحاجات الطفل.

5- عدم التسلط وتقبل تذمر الطفل أحياناً وتعبيره عن مشاعره.

6- وضع قواعد محددة وواضحة.

7- الثبات والحزم وعدم التساهل مع الطفل بعد وضع القواعد التي ينبغي أن يسير عليها.

8- الاهتمام بالأنشطة الجماعية في رياض الأطفال والتي تتسم بالمشاركة والتعاون (Hass and croft, 1975) وتستطيع معلمة الروضة ان تعود الطفل على الطاعة والنظام عن طريق:

- التدريب على مهارات الاستماع والتحدث واتباع التعليمات (انظر الطحان، 2003)
- تنظيم غرفة الصف تنظيماً مناسباً مريحاً، والطلب من الأطفال المحافظة على هذا التنظيم وإعادة كل أداة إلى مكانها بعد الاستعمال.
- وضع نظام للبرنامج اليومي تتسلسل فيه الأحداث والنشاطات بحيث يسير الأطفال على هذا النظام، وذلك لأن تكرار النظام اليومي والمستمر والثابت يزود الشعور بالأمن والاستقرار.
- تعليم الأطفال ماذا سيحدث بعد النشاط الذي يمارسونه وماذا يتوقعون؟ لأن الطفل إذا علم ماذا سيحدث في المرحلة التالية فإنه سيشعر بالأمان ويتقيد بالنظام.
- تقديم تعليمات واضحة وبسيطة في مستوى قدرات الأطفال مثل: من فضلكم علقوا معاطفكم في أماكنها الخاصة.
- تزويد الأطفال بأسباب القوانين، فإذا وضعت المعلمة قانوناً يجب ان تبين للأطفال سبب هذا القانون لأنهم إذا فهموا الأسباب التي تقف وراءه سوف يطيعونه بمحض إرادتهم.
- ارشاد الطفل إلى السلوك اللصحيح.
- حكاية القصص وحفظ الأشعار التي تنمي حب النظام.
- إدارة الصف بهدوء ومحبة ودفء لتكون نموذجاً حسناً يقتدي به.

كرامة النفس:

خلق الله الإنسان في أحسن تقويم، وبناء على هذه الخلقة الأصلية كرامة انسانية يجب احترامها قال تعالى: ﴿**ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا**﴾ (الاسراء، 70).

إن اثمن شيء عند الإنسان هي كرامته ينبغي عليه حفظها وصيانتها، كما يجب على المؤمن أن يأبى الذل ويحصن نفسه بالعزة والكرامة، قال تعالى: ﴿**ولله العزة ولرسوله والمؤمنين**﴾ (المنافقون، 8).

والتأكيد على الكرامة الانسانية وان يعتز الانسان بنفسه لا يمنع احترام أهل الفضل، وأن يفضل في المعاملة الخير على الشرير، بل يجب هذا، لأنه إذا كان هناك قيمة أصيلة أو كرامة إنسانية، فإن كرامة الفرد وقيمته تزيد بفضل أعماله، قال تعالى: ﴿**قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون**﴾ .(الزمر، 9).

من ناحية أخرى لا يصح أن يسخر فرد من فرد أو قوم من قوم أو يرى قوم قوماً آخرين دونهم في المستوى الإنساني ولهذا قال تعالى: ﴿**يا أيها الذين آمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيرا منهم**﴾ (الحجرات، 11).

إن من أهم تكاليف المسلم هو أن يتجنب الذلة والحقارة، وقد شجع قادة الإسلام الناس على الابتعاد عن الأهداف الدنيئة فالرسول عليه السلام أوضح ان أقبح شيء لدى المؤمن أن تكون له رغبة تذلة كما دعا علي رضي الله عنه إلى تعظيم قدر النفس بالترفع عن الدني من الأمور، وأوضح أن ساعة ذل لا تفنى بعز الدهر (اللاري، 1989).

أساليب تنمية كرامة النفس لدى طفل الروضة:

إن الغنى غنى النفس، والكرامة لا تتحقق إلا بقيمة الفرد الإنسانية وقدرته على الضبط الذاتي وتمسكه بالقيم النبيلة، لذلك نجد ثقافتنا العربية والاسلامية تحث الفرد على العمل والجد والسعي لطلب الرزق الحلال حتى تقترن عيشته بالكرامة والعزة. ومن ناحية أخرى من المفيد معرفة أن السعادة ليست في الجري وراء امتلاك كل ما غلا ثمنه، بل إنها في اعتدال العقل والأحوال، وعدم السعي الزائد وراء المال، ذلك أن الاعتدال أساس السكينة والطمأنينة.

ومن أساليب تنمية الكرامة لدى طفل ما قبل المدرسة الآتي:

1- إشباع حاجات الطفل بشكل ملائم.

2- تعويدة على المسؤولية وأن عليه واجبات ينبغي الحرص على أدائها.

3- تعليمه الآداب الاجتماعية.

4- تعليمه كظم الغيظ والعفة، والتواضع والشعور بالآخرين.

5- تعليمه الوقار والرزينة وعدم التدخل فيما لا يعنيه.

6- إثراء معرفته وثقافته.

7- تعليم الاعتزاز بدينه، ووطنه وقومه.

8- تشجيع الكفاءة والاستقلال.

9- تعزيز الطفل ومدحه على كل عمل جيد يقوم به.

الرحمة:

الرحمة خلق يدل على سمو الأخلاق ومكارم الصفات، وهي تدل على نبل الطبع ونضج الفضائل. وهي رقة في القلب تحمل على العطف على من يستحق العطف، كالفقير المحتاج، والمريض، والضعفاء. وقد كان الرسول الكريم أسوة لنا في الرحمة حتى أنه كان في الصلاة إذا سمع بكاء طفل خفف في صلاته حتى تنطلق إليه أمه (عبد الصمد، 1993) ولو كان محمد صلى الله عليه وسلم قاسي القلب لما استطاع ان يجمع حوله الناس وينشر الدين الإسلامي، قال تعالى: ﴿**ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك**﴾ (آل عمران، 159) ودعانا الرسول إلى التمسك بقيمة وخلق الرحمة حين قال: ﴿**الراحمون يرحمهم الرحمن، إرحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء**﴾ (رواه أبو داود و الترمذي) والرحمة تشمل الصغير والكبير، والضعيف واليتيم والخادم وحتي الحيوانات ينبغي أن نعطف عليها.

ومن مظاهر الرحمة بالطفل تقبيله ومداعبته ومسح رأسه كما عني الإسلام باليتيم ودعا إلى الرأفة به وحسن معاملته قال تعالى ﴿**فأما اليتيم فلا تقهر**﴾ (الضحى، 9) وقال الرسول صلى الله عليه وسلم «**من وضع يده على رأس يتيم رحمة، كتب الله بكل شعره مرت على يده حسنة**» (رواه أحمد وابن حبان).

ومن مظاهر الرحمة بالحيوانات إطعامها وعدم حبسها أو تعذيبها، فعن ابن عمر رضي الله عنهما أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «**عذِّبت امرأه في هرة سجنتها حتى ماتت، فدخلت فيها النار، لا هي أطعمتها وسقتها إذ حبستها ولا هي تركتها تأكل من خشاش الأرض**» (متفق عليه).

إن بعض الأسر تستخدم خدماً ليقوموا بتدبير المنزل وخدمة أصحابه، وقد يسيء بعضهم إلى هؤلاء الخدم بالشتائم أو بالضرب او بالاثنين معاً. والمناسب إذا لم يكن الانسان على قدر من الرحمة فعليه إلا يستأجر أحداً لخدمته، فعن أبي على سويد بين مقرن رضي الله عنه قال: «**لقد رأيتني سابع سبعة من بني مقرن ما لنا خادم إلا واحدة لطمها أصغرنا فأمرنا رسول الله صلى الله عليه وسلم أن نعتقها**» (رواه مسلم).

تنمية قيمة الرحمة لدى اطفال ما قبل المدرسة:

إن العديد من الأساليب التي سبق ذكرها تصلح في هذا المجال مثل تعليم الطفل الإحساس بالآخرين والعطف على الحيوانات وعن طريق تعليمه القرآن والأحاديث النبوية وأن يكون القائمين على تربية الطفل نموذجاً يحتذى به في هذا المجال.

إن هذه الأخلاقيات والمبادىء التي سبق ذكرها تتكامل مع بعضها بعضا في تربية الطفل أخلاقياً. فلا حق بغير أمانة وصدق، ولا أمن أو نظام عند تحقيق العدل إلا مع الرحمة. ولا حرية بغير المساواة، ولا أخلاق البته بغير الإيمان.

الفصل الثامن

8

دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية في الطفولة المبكرة

- الأسرة وأنماطها،
- دور الأسرة في تنمية المفاهيم الاخلاقية في الطفولة المبكرة.
- دور الروضة في تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية في الطفولة المبكرة.
- التعاون بين الأسرة والروضة.
- دور جماعة الرفاق في تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية في الطفولة المبكرة.
- دور وسائل الاعلام في تنمية المفاهيم الاجتماعية والاخلاقية في الطفولة المبكرة
- دور المؤسسات الرياضية في تنمية المفاهيم الاجتماعية والاخلاقية في الطفولة المبكرة
- دور المؤسسات الدينية في تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية في الطفولة المبكرة.

الأرجح لدى معظم السيكولوجيين، أن العوامل الوراثية تحدد المستوى الأساسي لاستعدادات الفرد، فإذا تلقى التعليم والتدريب والخبرات المناسبة بلغ أقصى مدى ممكن من النمو تؤهله له استعداداته.

وبناء على دراسات التوائم المتماثلة الذين تمت تنشئتهم مستقلين، يمكن استنتاج أنه مع ثبات العوامل الوراثية فإن التعليم الاجتماعي يمكن ان يؤدي الى فروق واضحة في أنماط السلوك الاجتماعي **(Bandura and walters, 1963)** .

ولا شك أن النظرة الشاملة لعملية التنشئة الاجتماعية تستلزم إدخال الجانب التكويني البيولوجي في الحسبان وذلك لسببين الأول: ان العوامل البيولوجية لها أهميتها في احداث فروق في التنشئة الاجتماعية. والثاني ان التجهيز البيولوجي للإنسان يؤثر تأيراً كبيراً في اللغة وفي النمو الاجتماعي والاخلاقي والعقلي للفرد.

ويمكن القول إن شخصية الفرد حصيلة تفاعل عوامل ترجع للوراثة وعوامل أخرى ترتبط بالبيئة. والوراثة تستجيب للبيئة فقط بالطريقة التي تسمح بها البيئة، فما ينتج عن وراثة معينة لا يعتمد فقط على الخصائص الوراثية، ولكنه يعتمد أيضاً على تفاعلها مع البيئة، فالخصائص الوراثية، قد تعطي نتائج مختلفة تحت ظروف بيئية مختلفة. ولذا ليس من الصحيح القول أن الفرد الذي انتقلت إليه صفات وراثية معينة سوف يطور بالضرورة خصائص معينة، فنوع الخصائص التي سيطورها يعتمد على طبيعة البيئة التي ستعمل على تطوير هذه الخصائص.

إن الطفل لا ينمو في فراغ بل ينمو في مجتمع يتأثر به ويؤثر فيه، وتعد مؤسسات التنشئة الاجتماعية ذات اثر فعال في تنمية شخصية الطفل ولها دورها الفاعل بالتالي في كونه عنصراً مؤثراً في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع وفي تحديثه ليواكب متطلبات عصر العلم والتكنولوجيا.

ومؤسسات التنشئة الاجتماعية عديدة ومن أهمها الأسرة الروضة والمدرسة، **(قناوى، 1999)**. وجميع هذه المؤسسات تعمل على تطبيع الفرد اجتماعياً بمعنى أنها تعمل على تحويله من كائن إنساني بيولوجي إلى كائن اجتماعي وذلك من خلال اكسابه دوره الاجتماعي وتعليمه ضوابط السلوك وأسس السلوك الاجتماعي المرغوب فيه.

الأسرة وأنماطها:

تعد الأسرة أول جماعة أولية يتلقى فيها الفرد أساليب التنشئة الاجتماعية ويتعلم من خلالها المعايير والقيم في جو تسوده الألفة والدفء والتواصل.

فالأسرة تمثل الإطار الأساسي للتفاعل بين الوالدين والأبناء، كما يعد هذا التفاعل من اكثر الظروف تأثيراً على اتجاهات الأبناء وسلوكهم منذ طفولتهم المبكرة وتستمر فاعليته في المراحل التالية من العمر حيث يتزايد تأثير الأشخاص الآخرين من خارج الأسرة. وعلى الرغم من ذلك نجد ان تأثير الأسرة يحتل مكانة هامة في كثير من الخبرات اليومية للأبناء.

ويمكن تعريف الأسرة بأنها وحدة بنائية ووظيفية تتكون من شخصين أو أكثر يكتسبون مكانات وأدوارا اجتماعية عن طريق الزواج والإنجاب.

ومن ملاحظة النظم الأسرية في المجتمعات الإنسانية نجد أن نمط الأسرة كان يتميز بالاتساع قديماً، ومع مرور الزمن أخذ يتقلص شيئاً فشيئاً حتى وصل إلى نمط الأسرة النواة. وفيما يلي موجز لأنماط الأسر.

1 - **الأسرة النواة أو النووية**: وهي عبارة عن جماعة تتكون من الزوجين وأبنائهما غير المتزوجين. ومن سمات هذه الأسرة أنها جماعة مؤقتة حيث ينتهي وجودها بوفاة الوالدين (رالف وهويجر، 1976) .

2 - **الأسرة الممتدة**: وهي عبارة عن أجيال يعيشون في منزل واحد. وقد وجدت هذه الأسرة في اوروبا الاقطاعية وفي جماعات المزارعين المهاجرين إلى الولايات المتحدة وفي اليابان. وتتكون الأسرة الممتدة من الرجل وامرأته او نسائه مع اسر ابنائه في بيت واحد (رالف وهويجر، 1976) وتعتمد الأسرة الممتدة على العلاقات بين الرجال أكثر من اعتمادها على العلاقات والروابط الزوجية بين الشريكين (Good, 1964) .

3 - **الأسرة الزواجية**: وهي التي تشيع في المجتمعات الغربية الصناعية كما بين جود (1964) وتعد اقل اعتماداً على الجماعات القرابية من الأنماط الأسرية الأخرى. وقد نشأ هذا النوع من الأسر نتيجة لتقلص وظائف الاسرة وانتقال العديد منها الى نظم المجتمع الأخرى، فأصبح من غير المحتم على الزوجين الاستمرار في العيش مع أقربائهم بعد الزواج. وتعتمد الأسرة الزواجية على الروابط العاطفية بين الزوجين وتؤكد على أهميتها لاستمرار الزواج.

أولاً: دور الأسرة في تنمية المفاهيم الاجتماعية والاخلاقية في الطفولة المبكرة:

الأسرة هي البيئة الأساسية الصالحة لتنشئة الطفل والوسيلة التي بواسطتها ينقل التراث ويحفظ عبر الاجيال كما انها مصدر الامان والاشباع العاطفي لكل فرد في المجتمع.

وللأسرة دور فعال في تنمية الطفل اخلاقياً واجتماعيا ويمكن توضيح ذلك من خلال عرض الموضوعات الآتية:

■ **الرعاية الوالدية الواعية للأبناء**

تكتسب الأم منزلة هامة في حياة الابناء ورعايتهم لذلك من الضروري ان تتصف بالصبر والحلم والرحمة واتزان العقل والعواطف وان تتمتع بحلاوة الحديث وحسن المعاملة والثقافة والشرف والأصل الطيب حتى تكون قادرة على الإثراء النفسي لأطفالها.

وتستطيع الأم ان تحقق الإثراء النفسي لطفلها عن طريق حفظ فطرته السليمة ورعايتها، وتنمية استعداداته وإثارة البيئة من حوله واستجابتها لحاجاته بحب وترحيب ولباقة، واستعدادها الدائم للإجابة على اسئلته واستفساراته، وتقديمها له العطاء الخالص الذي يكسبه الأصول الحقيقية للعطاء (عثمان، 1994).

وتبدأ علاقة الأم بطفلها منذ اللحظة الأولى للميلاد ناهيك عن واجبها تجاهه اثناء فترة الحمل، انها ترضعه وتداعبه وتنشر على جسده المساحيق وتلبسه وتحميه من حرارة الصيف وبرد الشتاء، ثم انها تبتسم له وتقبله وتحضنه وتكرس بعض الوقت لتحريك ذراعيه ويديه وتتحدث اليه لفترات طويلة وتغني له حتى في المرحلة التي لا يفهم فيها معنى الكلام. ثم تلعب معه لعبة الاختباء فيبحث عنها بعينه ويبتسم لها ويحدق في وجهها بنظرات ساحرة رائعة فيتعلق بها وتتعلق به.

إن هذه العلاقة المتبادلة بين الأم والطفل هي بمثابة حجر الأساس لنمو الطفل العاطفي والاجتماعي، انه يتلقى من خلال حبها وحنانها الأمن والاستقرار والثقة. وعندما لا تقف حائلاً امام مبادراته ونزعته للاستقلال ينمو بشكل أفضل ويحقق متطلبات النمو الخاصة بالمرحلة التي يمر بها.

إن علاقة الأم العاطفية بالطفل ذات أهمية بالغة وحرمانه منها يلحق الضرر البالغ به. وقد أكدت النظريات الحديثة ما ذكره بولبي حيث قال عام (1951) إن الصغير يصاب بأضرار نتيجة الحرمان الطويل من رعاية الأم، وهذه الأضرار ليست خطيرة فحسب، وإنما تستمر على المدى البعيد حيث أنها تشكل طباعة وتؤثر في حياته المستقبلية. (كياراندا، 1992)

أما بالنسبة للأم العاملة التي تجبرها مسؤولياتها في العمل البقاء لساعات عدة خارج المنزل فلا بد ان تضع في اعتبارها نوعية وجودها الشخصي بقرب الطفل لكي لا تثقل عليه

بمشاكلها ومتاعب عملها وحتى تكون قادرة على منحه الحب والطمأنينة أثناء الساعات التي تقضيها بقربه.

ولا نستطيع أن نستبعد دور الأب تجاه الطفل الذي يحتاج منذ الميلاد إلى تجربة غنية بالعطاء الثقافي، وهذه التجربة يتم اشباعها من خلال الجنسين. وإذا كان من الواضح ان التدخل المباشر للأب يكون تقريباً في السنة الثانية والثالثة، فإنه من الممكن اسناد دور غير مباشر له قبل ذلك وخاصة إذا ادركنا ان الدور الثقافي والانساني للمرأة يتأثر بالاهتمام العاطفي من قبل الرجل. ومع ذلك فإنه في الوقت الذي تعتبر فيه الأم المركز الثابت للعلاقة العاطفية مع الطفل، فان هذا الأخير يبدأ في الاهتمام بالأب عندما يبلغ من العمر 12- 16 اسبوعاً (كيارا ندا، 1992).

إن العلاقة العاطفية بالطفل من قبل الأم والأب تساهم في تحسين صورة الوالد من الجنس المماثل وتجسد أمام عيون الطفل أهمية الوالد الآخر في حياته ويعلمه أن يُحِب وان يُحَب، وأن ينفتح على الناس خارج الأسرة ويقيم علاقات معهم تسم بالثبات والاتزان.

وفي ثقافتنا قد يعتقد البعض ان دور الرجل يتمثل في الضبط والسلطة وأنه نموذج للقوة والرعاية المادية في حين يعتقد ان دور المرأة ينحصر في تقديمها الحب ورعاية شؤون اسرتها من حيث الاهتمام بمأكلهم، وملبسهم وكل الأمور التي تتصل بتدبير المنزل.

والحقيقة، إن عصرنا الحاضر يفرض علينا عدم الفصل الصارم بين ادوار الرجل والمرأة فإذا كان على الأم ان تقوم بدور عاطفي واجتماعي يشبع حاجات الأسرة الجسمية والنفسية، فإن ذلك لا يمنع من أن تقوم بأدوار اخرى تحقق فيها ذاتها فتضفي على دورها العاطفي تجاه اسرتها العذوبة والثقة والحب. ومن ناحية اخرى إذا كان الأب هو النموذج والقدوة خصوصاً للأولاد فلا ننسى أن كل فتاة بأبيها معجبة كما يقول المثل العربي. ولا يكون الأب مصدر الإعجاب للطفل ذكراً كان أم انثى إلا إذا كان مصدر الشعور بالأمان ليس المادي فقط ولكن العاطفي أيضاً. وعندما يكون الأب هو الراعي والحافظ والحامي لكيان الأسرة، والقادر على منح الحب والحنان من المؤكد انه سيكون عنصراً فعالاً في تشكيل وبلورة شخصية طفله المستقلة.

■ **الاتجاهات الوالدية الايجابية نحو الأبناء**

يؤدي الضغط الثقافي بكثير من الرجال والنساء الى الزواج لا لهدف واضح سوى أن المجتمع يتوقع منهم ذلك، ويتم الزواج. والكثير من الناس يقبل على الزواج بخوف وبشعور

بالشك في تحمل المسؤولية. والحقيقة، إن ان الدافع للزواج ينبغي ان يكون نابعاً من رغبة الطرفين في الارتباط واحساساً حقيقياً بالمشاعر العاطفية وبالثقة بالنفس وبالآخر.

إن معاملة الوالدين للطفل واتجاهاتهم نحوه يرتبط إلى حد كبير بنوع العلاقة بين الزوجين، وبخبرات كل منهما الناتجة عن معاملة الآخرين لهم أيام الطفولة والصبا. ورغبتهما في مولود من جنس معين وطموحاتهما وآمالهما التي تجلعهما أحياناً يستغلان الطفل لإشباع الحاجات التي عجز أحدهم عن إشباعها.

ومن الملاحظ وجود ارتباط واضح بين اتجاهات الوالدين الإيجابية نحو لعب أطفالهم وبين خصائص الميل الاجتماعي حيث يؤكد الآباء على قيمة اللعب بوصفه فرصة الطفل كي ينعم بالحياة مع الآخرين.

إن هذا الأمر لا ينطبق على اللعب لوحده، فالاتجاهات الإيجابية نحو الأبناء تساهم بوجه عام في النمو الاجتماعي للطفل وحتى تسود هذه الاتجاهات هناك عناصر عدة لا بد من ان تأخذها الأسرة في الاعتبار وهي: مشاعر الحب والاحترام، سيادة العلاقات الديمقراطية، الرضا عن الحياة، العمل قدر الامكان على التخلص من الرواسب الضارة التي تكونت في مرحلتي الطفولة والمراهقة، وتخفيف حدة النزاعات والمشاكل الزوجية وكل الأمور التي تؤثر سلباً على اتجاهات الآباء نحو الأبناء.

- **خبرات التعلم وأساليب التنشئة الاجتماعية السليمة:**

وضع أطباء النفس والاخصائيون النفسيون والاجتماعيون اسسا معينة لرعاية الطفل في مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة. لأن هذه الأسس كفيلة بتنمية شخصيته وتطويرها بشكل سليم، وهذه الأسس هي ارضاعه رضاعة طبيعية، فطامه بشكل مناسب، تعويده ضبط المعدة والنظافة بشكل تدريجي ودون تعسف أو لين زائد. وتعليمه الاستقلال في أداء بعض الأمور التي يقدر عليها، وتعليمه الحياء الجنسي (جلال، **1985**).

ومن الملائم في تنشئة الطفل اجتماعياً استخدام الأسلوب المعتدل المناسب لسن الطفل والحدث الذي يمر به لأن هذا هو الأسلوب الذي يبنى ضميره ويقوي إرادته وينميه اجتماعياً، أما اساليب التفرقة بين الأبناء واللين الزائد، والقسوة والتسلط والإهمال فتأثيرها بالغ الضرر على نفسية الطفل اذ تؤدي به الى الشعور بعدم الثقة والقلق والعدوان أو الخضوع او الانسحاب لذلك من المفيد الابتعاد عن هذه الأساليب.

ونظرة إلى الابحاث التي تناولت أساليب التنشئة الاجتماعية وأثرها على الأبناء ونموهم النفسي والاجتماعي يتضح لنا الآتي:

1 - يوجد ارتباط بين الدفء العاطفي وأساليب التنشئة الاجتماعية التي تتسم بالديمقراطية في الأسرة مما يؤدي الى اكتساب الأطفال انواع معينة من السلوك التي يقبلها المجتمع (Boldwin, 1974) .

2- يؤدي الإفراط والحماية الزائدة إلى إكساب الطفل أساليب سلوكية غير مرغوب فيها وبالتالي ينخفض اهتمامهم بالأنشطة ويتصفون بالخمول (Boldwin, 1974).

3- يوجد ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين ممارسة الأم لأساليب التسلط والسيطرة والصراع وبين توافق البنات (Kalye, 1981).

4- توجد علاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية بوصفها مصدر الإشباع لحاجات الفرد النفسية والاجتماعية مثل الحب والأمان، والاحساس بالانتماء للأسرة (عبد العزيز، 1987).

5- إن الشعور بالفردية والذاتية يرتبط بأساليب التنشئة الاجتماعية البعيدة عن السواء (عبد العزيز 1987).

6- إن المقبولين من الأطفال أظهروا سلوكاً اجتماعياً مقبولاً بدرجة أكبر من المنبوذين، وكانوا أكثر تعاوناً وأمانة وحبا واستقراراً من الناحية الانفعالية. كما أنهم كانوا أكثر سروراً وحزماً. أما المنبوذين من قبل والديهم فكانوا غير مستقرين عاطفياً، يهتمون كثيراً بإظهار سلوك لفت النظر. كما أظهروا تمرداً ضد النظم والقواعد الاجتماعية، وظهرت لديهم اتجاهات جانحة بشكل واضح (Symonds, 1988)

7- إن الاتجاهات الوالدية التي تتسم بالاستقلال والديمقراطية والتقبل ترتبط ارتباطاً موجباً بالمسؤولية الاجتماعية لدى الأبناء (قاسم، 1990).

8- توجد علاقة إيجابية دالة بين التذبذب الوالدي كما يدركه الأبناء والفصام والانحراف السيكوباتي والاكتئاب والهستريا (خطاب، 1992).

9- هناك علاقة إيجابية بين الاختلافات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الابناء، وسمتي القلق والعدوان، في حين كانت العلاقة سلبية بين الاختلافات الوالدية في التنشئة وسمتي المثابرة والمشاركة الاجتماعية (نعيمة، 1993).

■ العلاقات السوية بين الأخوة:

علاقة الطفل بوالديه وخاصة بأمه ذات أثر كبير على نموه الاجتماعي والاخلاقي. ولكن الطفل لا يبقى على علاقة بأمه فقط. بل تتسع علاقاته لتشمل أخوته. وعلاقته بهم ذات اثر كبير في تشكيل شخصيته ونموها الوجداني والاجتماعي. وللآباء دور في نمو الارتباط بين الأبناء والتفاعل الايجابي بينهم حيث تؤدي معاملتهم العادلة لهم، وإشاعة الحب بينهم الى نموهم بشكل سليم.

وحول اثر الأخوة على السلوك الاجتماعي للأطفال اظهرت دراسة ماكويي وجاكلين (1990) ان اللعب الاجتماعي النشط يميل للظهور بصورة مبكرة في المجتمعات التي يلقى فيها الأطفال الرعاية من إخوانهم وأخواتهم الأكبر سناً منهم.

■ الترتيب الميلادي للطفل:

يتأثر سلوك الطفل بترتيبه الميلادي بين اخوته فالمولود الأول الذي لم تتم تهيئته لمولود جديد يمكن ان يبدأ اللقاء معه بسلوك عدواني من اجل اثبات شخصيته الذاتية أما المولود الثاني فيكون رده مختلفاً إلى حد كبير. وهناك ارتباط وثيق بين رد فعل الاصغر سناً واحساسه بالضعف والضآلة في مقابل الأخوة الكبار الذي يظهرون في صورة القادرين على كل شيء والعارفين بكل شيء وهذا يعد المحرك الأساسي للتنافس ومحاولة التغلب على الآخرين (كياراندا، 1992).

وثمة ابحاث عدة تناولت الترتيب الميلادي للطفل وأثره على سلوكه الاجتماعي والأخلاقي ولكننا لا نستطيع الجزم بأن هذا الترتيب يعني بالضرورة اتصاف الطفل بسمات محددة خصوصاً أن بعض الأبحاث قد اوضحت انه لا توجد علاقة بين الترتيب الميلادي والسلوك الاجتماعي مثل دراسة العمري (1995) بينما توصلت دراسات اخرى الى وجود هذه العلاقة مثل دراسة زعفان (1992) عموماً، تتأثر سلوكات الأطفال بالترتيب الميلادي بأساليب الآباء في مواجهة سلوكات الأبناء واتجاهاتهم نحوهم فسياسة التمييز بين الأبناء او التساهل مع العدوانيين منهم او إهمال الأمر برمته يؤدي الى عواقب وخيمة.

أما إذا استخدم الآباء اساليب سوية في معاملة الأبناء مثل منح الحب والرعاية للأبناء بعدالة ودون تمييز بينهم وقدموا مناسبات عديدة لحسن المعاملة والتعاون والمشاركة المتعة والاحترام والتعاطف والإيثار بين جميع افراد الاسرة فمن المؤكد ان تجعل هذه الأشياء ردود الأطفال ايجابية وتبعدها عن العدوان والعنف او الاستسلام والخوف.

■ **المستوى الاقتصادي الاجتماعي**

إن الدخل الملائم لاحتياجات الأسرة وتعليم الأبوين وثقافتهم الجيدة يساهم في نمو الأطفال اخلاقياً واجتماعياً وعقلياً، وعلى سبيل المثال اوضحت الابحاث ان مستوى الاسرة الاقتصادي الاجتماعي المناسب يساعد على تنمية الابداع (**انظر الشرقاوي، 1999، خليفة وعبد الحميد، 1990**) كما اظهرت دراسة زعفان (1992) ان هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في السلوك الايثاري لدى الأطفال تعزى للمستوى التعليمي للأب والأم لصالح الأطفال المنتمين الى آباء وامهات ذوي تعليم جامعي.

■ **حجم الأسرة**

إن الزيادة في اعضاء الأسرة زيادة لم تتهيأ لها يؤدي الى الشعور بالتوتر والقلق مما يؤثر على نمو الابناء بوجه عام. وحين يكون حجم الأسرة كبيراً قد يكره الوالدين مجيء الطفل الجديد ويعدونه "غلطة" مما يؤثر على نموه النفسي والاجتماعي. يضاف إلى ذلك ان حجم الأسرة الكبير يؤدي الى إرباك الأسرة خصوصاً في الظروف الاقتصادية الصعبة، فلا ينال الطفل الواحد منها القسط الكافي من الرعاية مما يسيء الى نموه.

إن السلوك الاجتماعي للطفل والمراهق يعتمد على مجموعة من الخصائص الاجتماعية والفردية لدى افراد الاسرة. وقد اوضحت دراسة الكناني (1990) ان ارتفاع درجة تعليم الأب والتواجد بالمدن وارتفاع الدخل الشهري للأسرة وصغر حجم الأسرة كلها خصائص متسقة مع بعضها. وعلى سبيل المثال يرتبط ارتفاع درجة تعليم الأب بصغر حجم الأسرة ويرتبط صغر حجم الاسرة بزيادة المستوى الاقتصادي الاجتماعي لها.

ويمكن القول، ان البيئة المنزلية الدافئة والمستوى الاقتصادي الاجتماعي المناسب واتجاهات الآباء الايجابية نحو الابناء، وحجم الأسرة المناسب واساليب التنشئة الاجتماعية السوية كلها امور تساهم في تنمية سلوك الطفل الاجتماعي والأخلاقي.

■ **تعليم الأدوار الاجتماعية ومنح المكانة**

إن أهم ما تعطيه الأسرة لأبناءها هو الدور الاجتماعي وقد سبق الحديث عنه.

وتمنح الأسرة المكانة للطفل ايضاً وليس للطفل مكانة واحدة بل له مكانات عدة إذ تحدد له الأسرة مركزه فيها فهل هو الطفل الأوسط أو الأخير. ويتحدد مركز الطفل أو مكانته بمدى ما تضفيه عليه الأسرة من امتيازات أي أنها هي التي تمنحه مركزه فيها وتحدده له. وكثيراً ما

تؤدي صفات الطفل الخاصة إلى اكتسابه مركزاً جديداً فيها. فقد يؤدي ذكاء الطفل او لباقته وخفة دمه الى تغيير مكانته بين أخوته.

ويتوقف المركز على ترتيب الطفل بين أخوته وعلى سنه وجنسه وعلى مميزاته الفردية.

ويهمنا في هذا المجال ايضاً المركز الذي تحدده الاسرة للطفل في المجتمع الأكبر ويتحدد هذا المركز بمستوى الأسرة الاجتماعي والاقتصادي، وبمقارنة الطفل نفسه وأسرته بالأطفال وأسرهم. ويتصل المركز اتصالاً وثيقاً بتحديد فكرة المرء عن نفسه (جلال 1985).

ومن الظواهر الملفتة للنظر في الوقت الحاضر نمو مكانة الطفل داخل الأسرة حيث اخذت تزداد السيطرة الفردية وتتراجع سلطة الوالدين. بل الأكثر من ذلك أخذ الوالدين يرضخان في مواقف كثيرة لمطالب الأبناء.

إن مكانة الطفل قد تطورت كثيراً خصوصاً بعد اعلان حقوقه والتي تتضمن حقه في البقاء، في الحماية في المشاركة وفي النماء (انظر، خليل، 2000).

■ **تقديم القدوة والأنموذج الصالح**

يجد الأطفال الصغار متعة كبيرة في تقليد أدوار الكبار ونمذجة أساليبهم في الحياة (Worth, 1987) إن لدى الأطفال قابلية للاستهواء والاقتداء ومن واجب المربين توظيف هذه القابلية من خلال تقديم الأنموذج الحسن في الأخلاق الطيبة والسلوك الاجتماعي الايجابي ليتقدي بهم الأطفال.

■ **إشباع حاجات الطفل بالأساليب المناسبة:**

سبق وان ذكرت حاجات الطفل النفسية والاجتماعية التي يتحتم على الكبار إشباعها لدى الطفل بالوسائل المناسبة. لأن اشباع هذه الحاجات من الدعائم القوية لنموه الأخلاقي والاجتماعي.

■ **نقل التراث**

تعد الأسرة بالنسبة للطفل موصلاً جيداً لثقافة المجتمع، وتشارك بطريقة مباشرة في عدد من الثقافات الفرعية، وتتولى الاستمرار المعنوي للمجتمع وذلك بتلقين قيمة ومعايير سلوكه وعاداته للناشئة.

ثانياً: دور الروضة في تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية في الطفولة المبكرة

يلتحق العديد من الأطفال ما بين الثالثة والسادسة بمؤسسات رياض الأطفال. وتحرص هذه المؤسسات على إشباع حاجات الطفل النفسية الاجتماعية خصوصاً الحاجة الى الثقة بالنفس والانتماء والاستقلال واللعب والشعور بالأمان. كما أنها تساعده على اكتساب العديد من المهارات في مجال اللغة والحساب والعلوم... ويتضح دور الروضة في تنمية الطفل اجتماعياً وأخلاقياً في الآتي:

1- العمل على تنمية الطفل من جميع النواحي وهذا يعني دعم نمو الطفل الاجتماعي والأخلاقي.

2- العمل على إكساب الطفل القيم والآداب الاجتماعية والمعايير الاخلاقية.

3- تعليم الطفل دوره الاجتماعي.

4- مساعدة الأطفال على تكوين ميول إيجابية وعلاقات طيبة مع الآخرين.

أن تنمية الطفل اجتماعياً وأخلاقياً لا تتم بمعزل عن باقي عناصر شخصيته او عن بيئته ومجتمعه وحتى يتحقق هذا النمو لا بد من الأخذ في الاعتبار الأمور الآتية:

1- **الاهتمام بإعداد معلمة رياض الأطفال**: وذلك لتكون قوة تنمية وإبداع للطفل لا قوة هدم ودمار وحتى تقوم المعلمة بدورها الايجابي تجاه الأطفال عليها ان تتصف بالآتي:

- **من الناحية الجسمية**: المظهر المناسب واللياقة البدنية والحيوية والصحة الجيدة.

- **من الناحية العقلية**: قوة الملاحظة والتركيز والقدرة على حل المشكلات والنقد والابداع والثقافة.

- **من الناحية الانفعالية**: المرح، والثبات الانفعالي والصبر والمثابرة وتقبل الأطفال وحاجاتهم، القدرة على التعبير عن المشاعر بوضوح، وتقبل النقد الموضوعي والثقة بالنفس.

- **من الناحية الاجتماعية**: العلاقات الاجتماعية السليمة مع الآخرين، مهارة التفاعل مع الأطفال المشكلين، المساواة والعدل بين الأطفال، القدرة على تحمل المسؤولية والتعاون مع الآخرين، والغيرية ومهارة الحوار والمناقشة الموضوعية.

ويتلخص دور معلمة الروضة في تحقيق النمو المتكامل للطفل من جميع النواحي الجسمية، العقلية والانفعالية والاجتماعية (انظر، الناشف، **1997**).

2- **الاهتمام ببناء الروضة:** إن بناء الروضة يؤثر على نمو الطفل الاخلاقي والاجتماعي إذ تعجز الرياض الصغيرة عن توفير مساحة مناسبة للعب الخارجي، ولمراكز الاهتمام داخل الروضة مما يحد من نشاط الطفل ويؤثر على انفعالاته وسلوكه الاجتماعي، وقد بينت الدراسات ان ضيق المساحة المخصصة للعب تجعل الأطفال يميلون للعب الانفرادي (عبد اللطيف والخوالدة، 1995).

3- **توظيف النظام والقوانين في الروضة من أجل الطفل ومصلحته:** إن مفهوم النظام يجب ان يجده الطفل ويدركه من خلال نشاط اجتماعي يعبر عن نفسه من خلال اللعب والعمل (كيارآندا، 1992)، كما انه من الممكن ان تطبق القوانين بطريقة منطقية وعادلة وبأسلوب مطمئن، ودون اللجوء إلى طريقة القهو والإجبار. لأن هذه الطريقة تجعل القوانين التي وضعت أصلاً لمصلحة الطفل تنقلب ضده وتجعل منه انساناً عدوانياً أو خاضعاً.

4- **تنظيم المنهج بما يلائم خصائص الطفولة المبكرة:** فمن المهم التأكيد على الفنون مثلما نؤكد على العلوم.

وعلى الرغم من اهمية اللعب إلا ان المهارات اللازمة لدخول المدرسة الابتدائية تكتسب عن طريق اللعب احياناً، ومن خلال التوجيه والتعليم المباشر أحياناً أخرى. ويرى البعض أن إعطاء الأطفال حرية الاختيار مسألة ايجابية تشجعهم على أن يتعلموا كيف يتعلموا ومع ذلك قد تلجأ بعض المعلمات إلى تحديد مجال اختيار بعض الأطفال خصوصاً أولئك الذين ينتقلون مسرعين من نشاط إلى آخر دون الانتهاء من اي نشاط. إن الاختيار المحدد هو الأفضل عموماً (**Curtis, 1998**).

ومن المؤكد ان يعتمد المنهج في بنائه على ما جاءت به النظريات السيكولوجية في مجال نمو الطفل. وحتى يتحقق نمو الطفل من جميع النواحي يتضمن المنهج دراسات لغوية واجتماعية، ورياضيات وعلوم وفنون (**Spodek, 1982**).

ومن المفيد أن نحرص على الاهتمام بكل صغيرة وكبيرة في الروضة، البيئة الداخلية والخارجية، المعلمة والمديرة وباقي الموظفين العاملين بها. والمنهج وأساليب التعلم كما نحرص على علاقة جيدة بالمجتمع المحلي لتطوير الروضة وربط الأطفال بمجتمعهم وتكريس انتماءهم له. ويعد ضرورياً الحاق التعليم في رياض الأطفال بالتعليم الرسمي حتى تتحقق أهداف التربية

في رياض الأطفال ليس من خلال جهود المعلمة ومديرة الروضة ولكن ايضاً من خلال موجهين ومرشدين تربويين في مجال الطفولة.

5- **مساعدة الأسرة بفعالية على تربية اطفالها بطرق تربوية سليمة** وذلك من خلال التعاون بين الروضة والبيت.

التعاون بين الأسرة والروضة: أهميته وأشكاله:

تبدأ تنشئة الطفل اجتماعياً من خلال الأسرة، وتستمر هذه التنشئة بواسطة الروضة. ومن الضروري أن تتعاون هاتان المؤسستان في تنشئة الطفل لينمو نمواً سوياً.

ويعد التعاون بين الأسرة والروضة مهما لأنه:

1- يساهم في تحقيق أهداف الروضة.

2- يعمل على تحقيق النمو المتكامل للطفل.

3- يساعد في القضاء على الصراع القيمي الذي يمكن ان ينشأ لدى الطفل نتيجة للاختلاف في التوجهات القيمية بين الأسرة والروضة.

4- يثري التكيف مع التغير الثقافي، فالتعاون ضروري لتقريب وجهات النظر واتخاذ مواقف موحدة تجاه التغير الثقافي وترسيخ القيم اللازمة لإحداث التغير في نفوس الأطفال مثل قيمة التسامح والتعاون.

5- يواجه التعاون بين الروضة والبيت الأعداد الكبيرة للأطفال في الروضة.

6 - يعالج مشكلات الأطفال كالخوف والخجل.

وثمة دعوة لإلحاق الأطفال غير العاديين بالصفوف العادية لزملائهم الذين في مثل سنهم وهذا يستدعي التعاون بين الأسرة والروضة **(Spodek, and Saracho, 1994)** .

إن موضوع مساهمة الوالدين في الرعاية التعليمية لأطفالهما هو أحد الاهتمامات التي تأخذ طابعاً متزايداً حيث اوضحت الأبحاث أهمية مساهمة الوالدين في التعليم ومساعدتهما للمؤسسات المعنية بتربية الأطفال، ذلك ان الوالدين هما بداية الأطفال وقصد تعليمهم هو الأهم، وأية سياسة اجتماعية تهمل هذه الحقيقة لا ولن تحقق مستوى النجاح المطلوب **(Austin, 1976)**.

وهناك اشكال عدة للتعاون بين الروضة والأسرة ومنها:

1- **زيارة الروضة**: زيارة الآباء للروضة يدعم النمو الاجتماعي لأبنائهم كما يمكنهم من الاطلاع على تنظيم الروضة ومعاملة المربية للأطفال، وإثراء الروابط بينهم وبينها مما يعمل على تحقيق النمو الشامل للطفل ومن ذلك النمو الاجتماعي الأخلاقي.

2- **الندوات:** تعقد الندوات لأهداف متنوعة منها زيادة معلومات الآباء حول تربية الأبناء، وعلاج مشكلاتهم.

3- **النشرات:** وهي عبارة عن تعليمات أو معلومات مطبوعة توجه للقائمين بالعمل في الروضة وللآباء وتحتوي على إرشادات ونصائح حول تربية الطفل.

4- **المقابلات الفردية:** وتتم عن طريق قيام إدارة الروضة بمقابلة ولي أمر الطفل من أجل التشاور في حل مشكلة يواجهها الطفل.

5- **الحفلات:** مشاركة الآباء للروضة في الحفلات التي تقيمها في المناسبات الدينية والوطنية أو في عيد ميلاد طفل يدعم الروابط بين الأسرة والروضة ويساهم في نمو الطفل.

6 - **تشجيع الأطفال على أخذ بعض أعمالهم من الروضة إلى البيت وإحضار بعض أعمالهم المنزلية إلى الروضة.**

دور جماعة الرفاق في تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية في الطفولة المبكرة:

يبدأ الطفل وخاصة بعد الثالثة في توسيع دائرته الاجتماعية وإقامة علاقات مع أفراد آخرين غير أفراد اسرته وبالذات مع أطفال في مثل سنه، ويظهر تأثير المناخ السائد في البيت على السلوك الاجتماعي للطفل عند تفاعله مع أصدقاء اللعب او الجيران أو الأقارب أو الأقران في دار الحضانة او الروضة، ومع البالغين في هذه المراكز وفي مقدمتهم المعلمة (الناشف، 1997).

ويحتاج طفل الروضة إلى بعض الوقت والتوجيه حتى يشارك الأطفال الآخرين لعبهم ويجد متعة في ذلك، فهو يبدأ عادة في الانضمام إلى طفل آخر أو أكثر يلعبون ويكون ذلك بحذر شديد ولفترة قصيرة وكأنه يستكشف مدى تقبل أو صد الآخرين له. وقد يعرض بعض لعبه على طفل يشعر بالارتياح له أو يدعوه للعب معه. وبهذا يكون قد أخذ زمام المبادرة في التقرب إلى الآخرين. وهذه خطوة جيدة نحو تكوين علاقات اجتماعية مع الأقران. وفي المرحلة التالية يشارك ويتفاعل مع الأطفال الآخرين بشكل أكثر فعالية ويتعلم كيف يتناوب الأدوار معهم وإن كان ما زال بحاجة إلى مساعدة بهذا الخصوص.

ويشيع اللعب بالمكعبات والماء والسوائل واللعب الايهامي لدى الطفل في الروضة ويلاحظ أنه يقوم بهذه الألعاب منفرداً في البداية ثم يشارك الآخرين اللعب ويبدو هذا جلياً عند قيامه بالتمثيل ليس فقط أثناء اللعب الإيهامي بشكل عام وانما ايضاً اثناء اللعب بالمكعبات والسوائل وغير ذلك (انظر Isenberg and Jacobs, 1982).

وفي نهاية مرحلة الطفولة المبكرة يصل الطفل إلى مرحلة اختيار اصدقائه، كما يستطيع ان يلعب معهم بعض ألعاب الطاولة البسيطة والألعاب التي يغلب عليها طابع المنافسة، وبعض الأطفال يحققون نمواً ملموساً في مجال التفاعل الاجتماعي بحيث يتمكنون من المشاركة في لعب جماعي وتعاوني. وهنا يبرز دور المعلمة في تنمية قدرات الطفل الاجتماعية من خلال قيامها بتوفير العديد من فرص التعاون والمشاركة ومساعدة الغير (الناشف، 1997) أما الأسرة فتستطيع أن تنمي علاقات الطفل مع أفراد اسرته أولاً الأمر الذي يساهم في تنمية قدراته الاجتماعية، ثم تسمح له بعد ذلك باللعب مع أولاد الجيران والأصدقاء مع رقابة محسوبة شفافة (انظر الحاجة الى الصداقة) إن الطفل الصغير من خلال تفاعله مع جماعة الرفاق يتعلم الكثير من القيم الاخلاقية والاجتماعية، انه يتعلم المشاركة والمساعدة والإيثار، والانتماء والنظام والثقة بالنفس وبالآخرين ويتمكن من إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية التي سبق ذكرها في فصل سابق.

دور وسائل الإعلام في تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية في الطفولة المبكرة

وسائل الإعلام عديدة مثل الإذاعة والتلفاز والسينما والمسرح (هندي 1990، قناوي 1999) وفي وقتنا الحاضر انتشرت هذه الوسائل انتشاراً كبيراً، ولم تعد وسيلة للترفيه فقط، بل اصبحت ضرورة من ضرورات الحياة وخاصة بعد أن ارتبطت أجزاء العالم ببعضها، وأصبح ما يؤثر في مجتمع ما يؤثر في المجتمعات الأخرى.

وتخضع وسائل الاعلام للتوجيه القومي لأنشطتها المختلفة حيث توظفها الحكومات كأداة للتوجيه والإرشاد والتثقيف ونشر أيديولوجياتها السياسية. كما اصبحت هذه الوسائل وسيلة للكسب الضخم للمؤسسات التجارية.

لقد تغلغلت وسائل الإعلام في جميع مجالات حياتنا فأصبح ما نأكل وما نلبس وما نقرأ، وكيفية قضاء وقت فراغنا تتأثر بما تعلن عنه وسائل الإعلام، بل إن أفكارنا وآراءنا وقيمنا تتعدل وتتغير تبعاً لما نقرأ أو نسمع أو نشاهد.

هذا التطور الكبير الذي طرأ على وسائل الإعلام وجعل لها تأثيراً كبيراً في حياتنا يدفعنا إلى توظيفها من أجل المساهمة في نمو الطفل كالتالي:-

- تنمية الشعور بالمتعة والسرور.
- تنمية روح البحث والاستطلاع.

- تنمية القدرة على التأمل وسعة الخيال.
- تنمية روح المشاركة والبعد عن الخجل.
- المساعدة في التنشئة الاجتماعية وبناء القيم.
- إثراء المحصول اللغوي وتصحيح النطق.
- تعليم اللغات.
- تقديم البرامج التعليمية الخاصة بالأطفال العاديين ومتحدي الإعاقة والموهوبين.

وقد اختلفت الأبحاث حول التأثيرات المختلفة للتلفاز. فهناك دراسات تؤكد على أهمية التلفاز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال (بكير، 2000) ودوره في تحقيق احتياجات الأطفال الموهوبين (السيد، 2002) إلا أن هناك دراسات تركز على الآثار السلبية للتلفاز (انظر هندي، 1990).

وبصفة عامة إن التأكيد على التربية الصالحة الخصبة يجعل للتلفاز تأثيرات جيدة على الطفل مثل التدقيق فيما يمكن أن يشاهده الأطفال، ومشاركة الأطفال مشاهدتهم للتلفاز، وتعريفهم ان المعلومات ربما تكون أفضل لو شاهدناها أو قرأناها في الكتب، وقبل كل شيء تقوية ارادتهم وضميرهم، وتعليمهم حسن إدارة الوقت. ومن المهم ايضاً ان يتخذ الآباء موقفاً موحداً غير متذبذب في مواجهة مسألة مشاهدة التلفاز لأن الوقوع في التردد يشعر به الطفل ويبدأ في استغلاله بمزيد من العناد والإصرار. إن الحزم والهدوء والثقة والايمان بالقيم الجيدة يمكن الآباء من إقناع الأطفال بـ متى يشاهدون التلفاز وماذا يشاهدون؟

دور المؤسسات الرياضية، في تنمية المفاهيم الاجتماعية والاخلاقية في الطفولة المبكرة:

الأندية هي تجميع لأفراد لهم ميل مشترك في كل مكان تتاح لهم فيه الفرص لاكتساب الزمالة والصداقة والتعبير عن ميل الفرد للاجتماع بغيره. وهي صيغة أفضل للجماعات في أوضاع اجتماعية مقبولة. ولعل أهم ما يميز النوادي هو تعدد نواحي النشاط مما يجعلها قادرة على تحقيق احتياجات وهوايات كل من يلتحق بها. وهناك الى جانب النوادي الساحات الشعبية التي تقوم بنفس الدور الذي يقوم به النادي لكنها لا تحتاج في إنشائها إلى نفس التكاليف التي يحتاج إليها النادي. وهي تتناول النشاط الرياضي والثقافي والترويحي بأسلوب مبسط يتناسب مع مستويات أبناء الشعب على اختلاف طبقاتهم. ويمكن أن يتحدد دور المؤسسات الرياضية في عملية التنشئة الاجتماعية في اكتشاف الميول وتنمية المهارات المختلفة للأعضاء، تكوين الاتجاهات والقيم الإيجابية والأخلاق الحميدة وتنمية الشعور بالانتماء.

ويمكن للمؤسسات الرياضية أن تساهم في تنمية طفل ما قبل المدرسة اجتماعياً وأخلاقياً وذلك عند اصطحاب الوالدين له إلى هذه المؤسسات ومشاركته الأطفال الآخرين اللعب.

دور المؤسسات الدينية في تنمية المفاهيم الاجتماعية والخلقية في الطفولة المبكرة

تؤدي دور العبادة دوراً هاماً في حياة الأفراد وتنشئتهم الاجتماعية عن طريق غرسها القيم الدينية والروحية والأخلاقية في نفوسهم. ويعمق هذا الدور خصائص المؤسسات الدينية وقيمها المحاطة بحالة من التقديس وبثبات في المعايير السلوكية وإجماع عليها من قبل الأفراد والمجتمعات.

وعلى هذا فان المؤسسات الدينية تلعب دوراً هاماً في التنشئة الاجتماعية من حيث (قناوي، 1999):

- تعليم الفرد والجماعة التعاليم الدينية والمعايير التي تحكم السلوك بما يضمن سعادة الفرد والمجتمع.
- إمداد الفرد بإطار سلوكي نابع من تعاليم دينه.
- تنمية الضمير الخلقي عند الفرد والجماعة.
- الدعوة الى ترجمة التعاليم الدينية إلى سلوك عملي.
- توحيد السلوك الاجتماعي والتقريب بين مختلف الطبقات الاجتماعية.

وتستخدم دور العبادة أساليب شتى في غرس قيمها الدينية مثل الترغيب والترهيب والممارسة العملية، والتكرار، والتذكير والتواصي وغير ذلك من أساليب ذكرت في فصل سابق.

كانت هذه هي مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تساهم في تنمية الطفل اجتماعياً وأخلاقياً. وتعد الأسرة والروضة وجماعة الرفاق من أهم المؤسسات التي تؤثر في السلوك الاخلاقي والاجتماعي لطفل الرياض. ويمكن لوسائل الإعلام أن يكون لها دور جيد في سلوكه إذا توفرت الرعاية والمراقبة الواعية من قبل الوالدين. كما تقوم المؤسسات الدينية والرياضية بوظيفتها تجاه نمو طفل ما قبل المدرسة عن طريق اصطحاب الكبار له إلى هذه المؤسسات.

الفصل التاسع 9

دراسات في المفاهيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية وتربية الطفل

- الدراسات العربية.
- الدراسات الأجنبية.

من الأهمية بمكان دراسة السلوك الاجتماعي والاخلاقي لدى الأطفال خصوصا أطفال ما قبل المدرسة نظرا لأهمية هذه المرحلة في بناء ضمير الطفل الخلقي وتعليمه العديد من المفاهيم الاجتماعية التي تساعده على تحقيق الصحة النفسية والتوافق الاجتماعي.ولكي يتم ذلك لا بد من فهم السلوك الاجتماعي والأخلاقي الإيجابي ومعرفة العوامل التي ترتبط به أو تؤثر فيه.

وثمة اتجاهات عدة في دراسة المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية لدى الطفل.وفي هذا المجال سوف نعرض الدراسات التي تناولت المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى، والدراسات التي هدفت إلى تنمية المفاهيم الأخلاقية والاجتماعية عند طفل الرياض على وجه الخصوص.

أولا: الدراسات العربية

1. دراسة ابراهيم (1979)

وهدفت إلى تنمية الشعور الديني لدى طفل الروضة وذلك عن طريق دراسة تحليلية لـ:

أ- أساليب التربية عند المسلمين.

ب- أساليب التربية عند الغربيين.

ج-خصائص المجتمع الاسلامي.

د-خصائص النمو الروحي عند الأطفال.

هـ- أهداف التربية الدينية في الطفولة.

واعتمدت الدراسة على مسلمة مفادها: إن التربية تغير في السلوك نتيجة اكتساب الطفل حقائق وقيما ومهارات واتجاهات مرغوبة. وخلصت الدراسة الى تصميم وحدة لتنمية الشعور الديني عند طفل الروضة وتتضمن خطة لعمل المعلمة والإطار الذي يحكم تنمية الاتجاه الديني عند طفل الروضة وتضم نوع الخبرات ونتائجها، ومضمون الخبرات ومجالها .كما تضم الوحدة أساليب تربية طفل الروضة ووسائلها والمراجع والوسائل المعينة لتعليم المادة. والمناشط المقترحة لتعليم الوحدة ثم التقويم.

2. دراسة عبد العال (1984)

وهدفت إلى التعرف على مدى إشباع القصة للحاجات النفسية والاجتماعية لطفل ما قبل

المدرسة والتعرف على القيم التي تؤكدها القصص المطروحة. واختارت الباحثة عينتها من قصص أطفال ما قبل المدرسة وشملت 154 قصة.

وقد استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المضمون وتوصلت إلى أن كمية القصص ونوعيتها لهذه المرحلة العمرية لا تزال قاصرة عن إشباع حاجات الطفل. كما أظهرت الدراسة عدم اشتمال القصص على رسوم واضحة ومبسطة وسهلة الفهم دون التضحية بالقيمة الجمالية. وأوضحت الدراسة أيضا أن القصص تفتقر إلى التعريف بالوطن وأمجاده ومشاكله والإلمام به جغرافيا وحضاريا وتاريخيا وعلميا، كما أنها لم تقدم الانفعالات المريحة للأطفال والتي تثير فيهم العطف والتعاون والرحمة.

3. دراسة أسماء الجبري (1991)

وموضوعها: تصميم برنامج لإكساب أطفال ما قبل المدرسة مهارات التعاون.

وصممت الباحثة مقياس التعاون، واختبار سسيومتري لقياس العلاقات الاجتماعية وبرنامج لإكساب الأطفال مهارات التعاون. وبلغت عينة الدراسة 102 طفلا تتراوح أعمارهم بين (5.9-3.6) وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة الأصغر والأكبر سنا على مقياس التعاون السابق واللاحق لتقديم البرنامج مستوى 0,05 .

ب- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الدرجات على مقياس التعاون السابق واللاحق لتقديم البرنامج عند مستوى دلالة 0,05.

جـ-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التعاون السابق واللاحق لتقديم البرنامج عند مستوى دلالة 0,05.

د- توجد علاقة إيجابية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية على المقياس التعاوني والسسيومتري السابق واللاحق لتقديم البرنامج عند مستوى 0,05.

4. دراسة بدير (1992)

وموضوعها الإحساس بالجمال وعلاقته بدافع الانتماء للوطن لطفل ما قبل المدرسة . وهدفت الدراسة إلى التعرف على ماهية الإحساس بالجمال لدى طفل ما قبل المدرسة وكيفية قياسه، وإلى الوقوف على العلاقة بين إحساس الطفل بالجمال وانتمائه لوطنه. واستخدمت الدراسة مقاييس عدة وهي:الذكاء، المستوى الاقتصادي الاجتماعي، الإحساس بالجمال، ومقياس الإنتماء الوطني. وتوصلت الدراسة إلى الآتي:

أ- تميز منخفضو الإحساس بالجمال بعوامل المشاركة الاجتماعية، العزلة النفسية وعدم اهتمام الأم، عدم الاهتمام الشخصي وتدني النظافة.

ب- تميز مرتفعو الأحساس بالجمال بعوامل الإحساس بالوطن والاستقلال ، عدم نقد الأم، والعزلة، التنظيم والمسؤولية.

5. دراسة مرزوق (1993)

وموضوعها: تطور الرفقة والصداقة لدى الجنسين خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة.

وهدفت إلى التعرف على ملامح التغيرات التطورية في المدى الذي يرغب فيه الأطفال والمراهقين في الرفقة والصداقة في العلاقات الاجتماعية. كما هدفت إلى التعرف على التغيرات التطورية في نوعية الأفراد الذين يعتمد عليهم الأطفال والمراهقون للحصول على الرفقة والصداقة.

واستخدمت الدراسة مقاييس الرفقة والصداقة، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسات.

1. توجد فروق دالة احصائيا في تقديرات الرفقة الشاملة بين تلاميذ الصفوف الدراسية المختلفة.
2. لا يوجد أثر لتفاعل الجنس مع الصف الدراسي على الرفقة الشاملة.
3. توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في تقديراتهم للصداقة الشاملة، وقد جاءت الفروق لصالح البنات.
4. توجد فروق دالة إحصائيا بين الصفوف الدراسية في تقديراتهم للصداقة الشاملة.
5. لا يوجد أثر لتفاعل الجنس مع الصف الدراسي على تقديرات الصداقة الشاملة.
6. وأظهرت النتائج أيضا أن تقديرات الرفقة مع الوالدين تتناقص مع ارتفاع مستوى الصف الدراسي لدى الجنسين. كما تشير النتائج إلى أهمية كل من الأم، الأب، الأجداد، المدرسين، الأقران من نفس الجنس ومن الجنس الآخر من حيث كونهم مصادر للرفقة عبر مراحل النمو المختلفة. وقد لوحظ أن الوالدين يعتبران مصدرين أساسيين للرفقة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، ولكن أهميتها تتناقض مع انتقال الطفل من هذه المرحلة إلى مرحلة تالية، وتصل هذه الأهمية إلى حدها الأدنى خلال مرحلة المراهقة.

6 . دراسة عثمان (1993)

وهي دراسة تحليلية لمضمون مسرحيات الأطفال وقياس مدى فاعلية برنامج مسرحي مقترح في تنمية بعض القيم الأخلاقية في مرحلة الطفولة المبكرة.

واستخدمت الدراسة التحليلية عينة عشوائية قوامها عشرون مسرحية. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أ- وفق المضمون المقدم للطفل من خلال المسرحيات في تقديم معلومات وفيرة إلا أنه لم يحقق التوازن فيها.

ب- وفق المضمون في تقديم القيم المرغوبة بكم وفير إلا أنه لم يحالفه التوفيق في تحقيق التوازن بينها.

ج- وفق المضمون في تقديم الأهداف بالأسلوب الخيالي والأسلوب الذي يجمع بين الخيال والواقع، وهذا يتفق مع المرحلة العمرية المقدم لها المضمون.

د- أظهر البرنامج المسرحي فعالية في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل ما قبل المدرسة.

7. دراسة عبد الرحيم (1995)

وموضوعها برنامج مقترح لتنمية التذوق الجمالي والإبتكار لدى طفل ما قبل المدرسة.

وهدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كان التذوق الجمالي والابتكار يختلفان بأختلاف الجنس، ومعرفة أثر البرنامج المقترح على التذوق الجمالي لدى أطفال ما قبل المدرسة، واستخدمت الباحثة أدوات عدة للدراسة وهي اختبار رسم الرجل لجودانف وهاريس، اختبار تورانس للتفكير الابتكاري باستخدام الصور (الصورة ب) من أعداء محمد ثابت، واستمارة جمع مؤشرات عن الحالة الاقتصادية الاجتماعية الثقافية للأسرة.

وبعد تصميم البرنامج وتطبيقه على عينة الدراسة توصلت الباحثة إلى نتائج عدة منها:

أ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في التذوق الجمالي لصالح درجاتهم بعد التجريب.

ب- لا توجد فروق بين الجنسين في التذوق الجمالي.

جـ- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد التجريب في التذوق الجمالي لصالح المجموعة التجريبية.

د- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد التجريب في الابتكار لصالح المجموعة التجريبية.

8. دراسة عبد المقصود **(1995)**

وموضوعها برنامج مقترح لتدريب أطفال الروضة على تحمل المسؤولية.

واستخدمت الباحثة اختبار رسم الرجل لجودانف وهاريس لوصف ذكاء الأطفال عينة البحث، واستمارة جمع بيانات عن الحالة الاقتصادية الاجتماعية الثقافية للأسرة ومقياس المسؤولية الاجتماعية وهما من إعداد الباحثة.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة وهي:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحمل المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال المجموعة التجريبية قبل تقديم البرنامج وبعده وذلك لصالح درجاتهم بعد التطبيق.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في تحمل المسؤولية بعد تطبيق البرنامج.

ج- لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات تحمل المسؤولية لدى الذكور والإناث من المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

د- لا توجد علاقة بين ترتيب الطفل في الأسرة ودرجات تحمل المسؤولية لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد التطبيق.

9. دراسة العناني (1997)

وموضوعها القيم الاجتماعية في أدب الأطفال العربي.

وهدفت إلى بناء إطار تصوري لتحليل ونقد أدب الأطفال والكشف عن طبيعة العلاقة بين الأدب والمجتمع من خلال التركيز على القيم الاجتماعية لأهميتها في تربية الطفل عن طريق هذا الأدب، وفي إثراء المعرفة السسيولوجية نظرا لعلاقتها بأيدولوجيا المجتمع وبرؤية الكاتب الإبداعية.

كما هدفت الدراسة إلى تحليل بعض الأطر الشكلية مثل الحبكة والأسلوب والشخصيات.. ذات العلاقة بالمضمون الأدبي وهدفت الدراسة أيضا إلى الكشف عن ظواهر المجتمع ومشكلاته كما تعكسها عينة الدراسة.

واستخدمت الدراسة المنهج التاريخي للكشف عن انعكاس التاريخ وظواهره الاجتماعية الاقتصادية على شعر وقصص ومسرح الطفل كما استخدمت أسلوب تحليل المضمون لتحليل القصص موضوع الدراسة وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها:

أ- تم بناء إطار تصوري لدراسة ادب الأطفال، وينبع هذا الإطار من أهداف أدب الأطفال ومما توصل إليه علم نفس الطفولة من ضرورة إشباع هذا الأدب لحاجات الأطفال. كما

يرتبط هذا الإطار بعلم اجتماع الأدب الذي يركز على أهمية دراسة الأدب في سياقه الاجتماعي والتاريخي.

ب - اهتم ادب الأطفال بظواهر الواقع الاجتماعي وقد تميز هذا التناول في قصص الخمسينات والستينات بالثراء والخصوبة. وجاء هذا التناول في القصص الفلسطينية مغموساً في القضية الوطنية وفي عمق المعاناة الناتجة عن الاحتلال.

جـ - طرأ تغير على بعض القيم الاجتماعية مع تغير الزمان والمكان. وقد لوحظ تأكيد قصص الأطفال على قيم الدين، حب الأسرة، الكرم، اللاعدوان، الوطنية، السعادة، العمل.

حـ - شملت القصص جميع القيم اللازمة لبناء شخصية الطفل لكن التوازن بينها لم يكن على المستوى المطلوب.

د - عبرت القصص عن الرؤى الإبداعية للكتاب، واتخذت هذه الرؤى أبعاداً وطنية واجتماعية وتربوية.

10. دراسة عبد القوي (1998)

وهدفت إلى معرفة العلاقة بين بعض المتغيرات العقلية والمتغيرات الاجتماعية عند أطفال ما قبل المدرسة. واجري البحث على عينة مكونة من (60) طفلاً وطفلة تتراوح اعمارهم بين (5-6) سنوات برياض الأطفال التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة القاهرة. وطبق على الأطفال اختبار وكسلر لذكاء الأطفال، واختبار قياس استعداد الطفل لتعلم القراءة، اختبار الاستعداد لتعلم الكتابة، اختبار الاستعداد للعد، بطاقة ملاحظة السلوك الاجتماعي.

وكشفت الدراسة عن وجود علاقة دالة باستخدام اختبار «ت» بين المتغيرات العقلية والمتغيرات السلوكية الاجتماعية .

11. دراسة عبد المقصود (1999)

وموضوعها: فاعلية برنامج لإكساب طفل ما قبل المدرسة بعض القيم السياسية.

وهدفت إلى مساعدة الطفل على استيعاب واقع المجتمع وفلسفته وأهدافه لكي يشب مواطناً صالحاً ليس بينه وبين قيم مجتمعه أي تعارض. كما هدفت الى غرس وتنمية احترام القوانين والأنظمة والالتزام بقيم الديمقراطية، العدالة، النظام، التعاون، تحمل المسؤولية والانتماء، والايثار. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ومقياس الذكاء واستمارة بيانات عن المستوى الاقتصادي الاجتماعي ومقياس القيم السياسية وهو من إعداد الباحثة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة وهي:-

أ - هناك فروق دالة عند مستوى (0,01) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في مقياس القيم السياسية قبل وبعد تطبيق الأنشطة لصالح درجاتهم بعد التطبيق.

ب - هناك فروق دالة عند مستوى (0,01) بين اطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة بعد تطبيق الأنشطة لصالح المجموعة التجريبية.

جـ - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث من اطفال المجموعة التجريبية في مقياس القيم السياسية وذلك بعد تطبيق الأنشطة.

12. دراسة السرسي وميخائيل (1999)

وموضوعها: فاعلية برنامج لتهيئة طفل ما قبل المدرسة لاكتساب بعض المفاهيم الاقتصادية.

وهدفت الدراسة إلى الآتي:

أ - التعرف على مدى إدراك الأطفال لبعض المفاهيم الاقتصادية في مرحلة ما قبل المدرسة.

ب- التعرف على مبادىء اكتسابها.

جـ- التعرف على امكانية استيعاب الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة لبعض مبادىء المفاهيم الاقتصادية (كالسعر، والانتاج والشراء والبيع والتبادل..) من خلال برنامج يستخدم بعض الأنشطة المادية المحسوسة الخاصة بالخبرات والمفاهيم.

واستخدمت الباحثتان مقياس جودانف للذكاء واستمارة بيانات أولية للطفل، ومقياس تهيئة طفل ما قبل المدرسة لاكتساب بعض المفاهيم الاقتصادية وهما من إعداد الباحثتين.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة وهي:-

أ - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات اطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس المفاهيم الاجتماعية قبل تجريب البرنامج.

ب- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس المفاهيم الاقتصادية بعد تجريب البرنامج لصالح افراد المجموعة التجريبية.

جـ- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات اطفال المجموعة التجريبية على مقياس استيعاب المفاهيم الاقتصادية قبل وبعد تجريب الأنشطة لصالح بعد التجريب.

د- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الأطفال الذكور والإناث للمجموعة التجريبية على مقياس المفاهيم الاقتصادية قبل تطبيق البرنامج.

هـ- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الأطفال الذكور والإناث للمجموعة التجريبية على مقياس المفاهيم الاقتصادية بعد تطبيق البرنامج لصالح الأطفال الذكور.

13. دراسة صاصيلا (1999)

وموضوعها: فاعلية طريقة لعب الأدوار في إكساب خبرات اجتماعية في رياض الأطفال.

وهدفت إلى بيان اهمية لعب الأدوار في تنمية جوانب الطفل عامة وفي الجانب الاجتماعي خاصة. ومعرفة فاعلية لعب الأدوار في اكساب خبرات اجتماعية لأطفال الروضة الفئة العمرية الثالثة (5-6) سنوات، كما هدفت إلى معرفة اختلاف فاعلية لعب الأدوار باختلاف الجنس. وأعدت الباحثة استبانة قدمتها للأهالي لمعرفة مدى اكتساب الأطفال للخبرات الاجتماعية التعاون، الاعتماد على النفس، آداب الحديث، آداب الزيارة، آداب التحية والاستئذان، آداب الطعام.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أ. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات اطفال المجموعة التجريبية (ذكوراً وإناثاً) ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في الخبرات الاجتماعية في التطبيق البعدي.

ب. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي في الخبرات الاجتماعية.

جـ. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الخبرات الاجتماعية، لصالح الذكور.

14. دراسة عبد الله (2001)

وموضوعها: تأثير برنامج مقترح للتربية الحركية على النمو الحركي والمعرفي والاجتماعي لأطفال ما قبل المدرسة.

وهدفت إلى التعرف على مدى تأثير برنامج مقترح للتربية الحركية على نمو طفل ما قبل المدرسة الحركي والمعرفي والاجتماعي. كما هدفت إلى مقارنة تأثير كل من البرنامج المقترح وبرنامج آخر للنشاط الحر على تنمية الطفل من مختلف النواحي.

واخيرت العينة من الأطفال الذين تراوحت اعمارهم ما بين (5 - 6) سنوات. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:-

أ - وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي

تعرضت للبرنامج المقترح لصالح القياس البعدي في مقياس النمو الحركي والمعرفي والاجتماعي.

ب- وجود فروق دالة احصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة التي مارست النشاط الحر لصالح القياس البعدي في مقياس النمو الحركي. بينما لم توجد فروق دالة احصائياً بين المقياسين القبلي والبعدي للمجموعة نفسها في مقياس النمو المعرفي والاجتماعي.

جـ- إن البرنامج المقترح أكثر فاعلية في تطوير مستوى النمو الحركي والمعرفي والاجتماعي لأطفال ما قبل المدرسة عن برنامج النشاط الحر. وعليه أوصى الباحث بضرورة الاهتمام ببرامج التربية الحركية لأطفال ما قبل المدرسة لما لها من أهمية بالغة في تنمية الطفل من النواحي الحركية والمعرفية والاجتماعية.

14. دراسة المومني (2003)

وهدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي مقترح في النمو الاجتماعي على تنمية مهارتي التكيف الاجتماعي والمبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة.

وتكون مجتمع الدراسة من الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في منطقة عجلون بالأردن. وأظهرت نتائج الدراسة الآتي:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارتي التكيف الاجتماعي والمبادأة وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي تدربت تدريباً كاملاً على البرنامج التدريبي مقارنة بالمجموعة التجريبية التي تدربت تدريباً جزئياً على البرنامج.

ب- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارتي التكيف الاجتماعي والمبادأة تعزى لجنس الطفل او للتفاعل بين الجنس والمجموعة.

15. دراسة الرقاد (2005)

وموضوعها: فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة.

وهدفت إلى بناء برنامج تدريبي يقوم على لعب الأدوار لتنمية السلوك القيادي لدى اطفال الروضة. واستخدمت الدراسة مقياس السلوك القيادي لناريمان رفاعي بعد تطويره ليلائم اطفال ما قبل المدرسة. وتوصلت الدراسة الى نتائج عدة منها.

أ- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس السلوك القيادي لصالح اطفال المجموعة التجريبية.

ب - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الأطفال الذكور والإناث للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك القيادي لأطفال ما قبل المدرسة.

جـ - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة تعزى لتفاعل الجنس والبرنامج.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

1. دراسة جرين وشنايدر (Green, Schneid er,1974)

وهدفت إلى معرفة الفروق العمرية في سلوك الأطفال على ثلاثة مقاييس للمساعدة. واجريت الدراسة على (1500) ولداً تراوحت اعمارهم ما بين (5-14) سنة.

وباستخدام تحليل التباين تبين الآتي:

أ- زاد العطاء بثبات مع العمر.

ب- زادت المساعدة مع العمر لدرجة أن كل الكبار ساعدوا.

ج - لم يظهر ارتباط بين العمر والتطوع للعمل.

2. دراسة يارو (Yarrow, 1976)

وقامت بدراسة السلوك الاجتماعي الإيجابي عند الأطفال. وكان المفحوصون (108) طفلاً تتراوح اعمارهم بين (3 - 7.5) سنة. وعن طريق تحليل التباين ثم الحصول على النتائج الآتية:

أ. حدثت المساعدة بتكرار أكثر من العطاء والتعاطف في الوضعين التجريبي والطبيعي.

ب. وجد بعض الاتساق خلال الوضعين التجريبي والطبيعي بين العطاء والتعاطف.

جـ. لم يرتبط العمر ولا الجنس بتكرار الاستجابة الاجتماعية الإيجابية.

3. دراسة شيندلر ومولي وفرانك (Shindler,1987)

وهدفت إلى معرفة اثر عامل الوقت في العناية اليومية والمشاركة الاجتماعية للأطفال الصغار. وكيفية تأثير هذه العناية على تنمية الطفل اجتماعياً كما تعكسه طريقة تفاعله مع أقرانه من الأطفال.

وتمت ملاحظة الأطفال في الصف وفي ملعب الروضة حيث استخدم اسلوب المعاينة الزمنية لملاحظة سلوكات الأطفال أثناء اللعب الحر واعتمدت الدراسة على تصنيفات بارتن للعب غير مستغرق، لعب منفرد، الاكتفاء بمجرد النظر، لعب متوازٍ، لعب مشارك، لعب تعاوني.

وقد كشفت النتائج عن انهماك الأطفال في اللعب الجماعي والبعض كان يشاهد ولا يلعب، كما ظهر السلوك غير التعاوني لدى قلة من الأطفال. وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة إيجابية بين العمر وأنماط السلوك الاجتماعي، وأن الوقت الذي يمضيه الطفل في الجلسات الجماعية يؤدي الى زيادة مشاركات الطفل الايجابية مع أقرانه.

4. دراسة واينر (1990)

وموضوعها فاعلية برنامج لتطوير المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة في مركز الرعاية النهارية.

وهدفت إلى تدريب معلمات رياض الأطفال على طريقة لعب الأدوار من أجل اكساب أطفال الروضة خبرات اجتماعية معينة مثل: تبادل وجهات النظر مع الآخرين، المشاركة، حسن الإصغاء، الاعتذار عند الخطأ، الشكر والاستئذان.

واوضحت النتائج أن الأطفال استطاعوا أن يكتسبوا الخبرات الاجتماعية وقد ساعد في ذلك إلى جانب لعب الأدوار تشجيع الأهل على ممارسة الخبرات، كما أدى كل ذلك إلى زيادة التفاعل بين المعلمة والأطفال (صاصيلا، 1999).

5. دراسة جين (Jane, 1992)

وهدفت إلى توضيح أهمية النشاط القصصي في دور رياض الأطفال وتوضيح الأهداف الاجتماعية للقصص وإظهار أهمية النشاط كمدخل للتعلم في رياض الأطفال. وقد تم تجميع القصص التي يرويها الأطفال على شرائط تسجيل على مدار سبعة أشهر ونصف بواقع مرتين أو ثلاث مرات اسبوعياً بالإضافة الى كتابة بعض الملاحظات عن دلالة السياق. وكذلك أخذت نسخ من إنتاج الأطفال المكتوب والمرسوم ثم أجريت عملية تحليل مضمون لهذه القصص.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن القصة تحقق اهدافاً اجتماعية وتعليمية.

6. دراسة ويفر (Wyver, 1995)

وموضوعها: اللعب المعرفي والاجتماعي عند أطفال الروضة في استراليا.

وهدفت الى التعرف على نسبة اللعب التمثلي في إحدى الرياض في استراليا. واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة لدراسة (60) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم بين 5-6 سنوات.

وتوصلت إلى نتيجة مفادها أن نسبة اللعب التمثلي قد بلغت (44%) من لعب الأطفال في الروضة وكانت هذه النسبة موزعة كالتالي:

أ - اللعب الإيهامي (20%) وكانت تدور موضوعاته حول الاستخدام الوظيفي لمواد التنظيف، اللعب مع العرائس.

ب - لعب الأدوار (24%) وكانت تدور حول موضوعات اجتماعية مثل العناية بالأطفال، المهن الاجتماعية.

وأكدت الدراسة على أهمية اللعب التمثيلي في حياة طفل الروضة وضرورة تدريب المعلمات والمعلمين عليه، وحثت على ضرورة ربطه ببرامج تربية الطفل من أجل إثرائها وتوظيفها في تنمية الخبرات الاجتماعية للأطفال.

7. دراسة كيلي (Kelly, 2001)

وهدفت الى تقليل السلوك العدواني وغير الايجابي عند الأطفال عن طريق استخدام أسلوب العلاج الجماعي.

وأوضحت النتائج أن السلوكات غير الإيجابية عند الأطفال قد تضاءلت نتيجة لاستخدام اسلوب العلاج الجماعي. كما كشفت النتائج عن دور الإيثار في تقليل السلوك العدواني، إذ أوضحت الدراسة أن الايثار ومجموعة أخرى من العوامل مثل الشعور بالذات عملت على تشجيع التفاعل الاجتماعي الإيجابي.

8. دراسة بروكتر (Proctor, 2002)

وهدفت إلى معرفة أثر برنامجين للتكيف الاجتماعي لأطفال ما قبل المدرسة وذلك عن طريق تقديم البرنامج الأول لنماذج سلوكية عدوانية، بينما يقدم البرنامج الثاني نماذج اجتماعية مرغوبة مثل الصداقة وشملت الدراسة (138) طفلاً وطفلة وتوصلت الى النتائج الآتية:-

أ - هناك اثر للبرنامج الأول حيث أدى إلى اكتساب الأطفال السلوك العدواني.

ب- اكتسب الأطفال الذكور الخاضعين للبرنامج الأول السلوك العدواني أكثر من الإناث الخاضعات للبرنامج نفسه.

جـ- هناك أثر للبرنامج الثاني حيث أدى إلى اكتساب الأطفال سلوك الصداقة والعلاقة الحميمة وكان لهذا الاكتساب اثراً على تنمية التكيف الاجتماعي لدى الأطفال ذكوراً وإناثاً.

انتهى بحمد الله

المراجع

- القرآن الكريم.
- الحديث الشريف.
- إبراهيم، أحمد (1990) دراسة في تنمية السلوك الإجتماعي الإيجابي عند أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- إبراهيم، عبد الستار (2002) الإبداع قضاياه وتطبيقاته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- إبراهيم، عواطف (1985) أغاني وأناشيد أطفال ما قبل المدرسة، في كتب الأطفال ومجلاتهم في الدول المتقدمة، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة.
- إبراهيم، عواطف (1990) مفاهيم التعبير والتواصل في مسرح الطفل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- إبراهيم، عواطف (1993أ) المفاهيم وتخطيط برامج الأنشطة في الروضة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- إبراهيم، عواطف (1994) الطرق الخاصة بتربية الطفل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- إبراهيم، عواطف (2001) التعلم الاجتماعي في رياض الأطفال، الأنجلو المصرية، القاهرة.
- إبراهيم، عواطف، ((1979الإحساس الديني عند الأطفال، مكتبة المعارف الحديثة، مصر.
- ابراهيم، عواطف، (1993ب) نمو المفاهيم العلمية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- إبراهيم، عواطف، وقناوي، هدى (1984) الطفل العربي والمسرح، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- أبو السعد، عبد الرؤوف (1993) الطفل وعالمه المسرحي، دار المعارف، القاهرة.
- أبو حميدان، يوسف، (2001) العلاج السلوكي لمشاكل الأسرة والمجتمع، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.
- أبو سريع، أسامة (1993) الصداقة من منظور علم النفس، عالم المعرفة، العدد 179 تشرين الثاني، الكويت.
- أبو طالب، تغريد، وزميلاتها (2004) المنهاج الوطني التفاعلي، وزارة التربية والتعليم، عمّان.
- أبو علام، رجاء (1986) علم النفس التربوي دار القلم، الكويت.
- أبو نوارج، فاطمة (1972) التذوق الجمالي ومشكلاته كما تظهر في سلوك عينة من أطفال السابعة مع عرض منهجي للتغلب عليها، ماجستير، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- أحمد، عبد المجيد والشربيني، زكريا (1998) علم نفس الطفولة، دار الفكر العربي، القاهرة.

- إدلبي، ختام (1993) الدليل المساعد لمربيات الأطفال (الدراما) مركز مصادر الطفولة المبكرة، رام الله، فلسطين.
- أرجايل، مايكل (1993) الشعور بالسعادة، ترجمة فيصل يونس، عالم المعرفة، العدد يوليو، تموز.
- أرنوت، بيتر (1970) مسرحيات بلا ممثلين، ترجمة الفرد ميخائيل، دار النهضة المصرية، القاهرة.
- ابن منظور (1980) لسان العرب، دار المعارف، القاهرة.
- ابن هشام (1936) السيرة النبوية، الجزء الثاني مطبعة مصطفى الحلبي وأخوانه، مصر.
- البيلاوي، يولا، (1979) الأسس النفسية لبناء المناهج في رياض الأطفال، في، رياض الأطفال في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون، تونس.
- البيلاوي، يولا، (1986)الأطفال واللعب، مجلة عالم الفكر، المجلد العاشر، العدد الثالث، الكويت.
- الجبري، أسماء (1991) تصميم برنامج لإكساب اطفال ما قبل المدرسة مهارات التعاون، دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الحاج، فائز، (1984) الصحة النفسية، المكتب الإسلامي دمشق- بيروت.
- الحديدي، علي (1982) في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الحسيني، مديحة (1997) برنامج مقترح لتنمية قيمة الانتماء الوطني من خلال مادة التاريخ لدى تلاميذ الصف الاعدادي، دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- الخطيب، جمال (2001) تعديل السلوك الإنساني، مكتبة الفلاح، الكويت- الإمارات
- الرفاعي، نعيم (1987) الصحة النفسية، جامعة دمشق، سوريا.
- الرقاد، هناء (2005) فعالية برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة رسالة دكتوراه، جامعة عمّان العربية، الأردن.
- السبيل، وفاء، مسرح العرائس، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية رقم (24).
- السرسي، أسماء وميخائيل، أميلي (1999) فاعلية برنامج لتهيئة طفل ما قبل المدرسة لاكتساب بعض المفاهيم الاقتصادية، مجلة دراسات طفولة، المجلد الثاني، العدد الرابع.
- السقا، ليلى، وشراب، يوسف (2003) البيئة التربوية للطفل في الإسلام دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة.
- السكري، خيرية، ومحمد، محمد (1997) البرامج الرياضية لرياض الاطفال، دار المعارف، القاهرة.
- السيد، محمد (2002) دور التلفزيون المصري في تحقيق احتياجات الأطفال الموهوبين ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- الشربيني، زكريا (1988) المفاهيم العلمية للأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .
- الشرقاوي، أنور (1999) الابتكار وتطبيقاته، الكتاب الثاني، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشرقاوي، أنور (2000) الدافعية والإنجاز الجزء الأول مكتبة الأنجلو المصرية .
- الصفتي، مصطفى (1995) قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة دراسة عبر ثقافية، مجلة دراسات نفسية، المجلد الخامس، العدد الأول، القاهرة.
- الصميدعي، لؤي، وسعيد، وضاح (1999) التربية البدنية والحركية للأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمان.
- الطائي، فخرية (1981) اللعب في دور الحضانة ورياض الأطفال، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- الطحان، طاهرة، مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة، دار الفكر، عمّان، الأردن.
- العقاد، عباس (1957) حقائق الإسلام، دار الهلال، القاهرة.
- العمري، سمر (1995) السلوك القيادي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة رام الله، ماجستير كلية التربية، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
- العناني، حنان (1997) القيم الاجتماعية في أدب الأطفال العربي، دكتوراه معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- العناني، حنان (1999) صورة الطفولة في التربية الاسلامية، دار صفاء، عمّان، الأردن.
- العناني، حنان (2004) اللعب عند الأطفال، دار الفكر- عمان، الأردن.
- الغزالي، أبو حامد (1934) رسالة ايها الولد، مطبعة السعادة، القاهرة.
- الفرحان، اسحق (1983) التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، دار الفرقان، عمان.
- القائمي، علي (1998) الأسرة والمشاكل الأخلاقية للطفل، ترجمة عبد العظيم الكاظمي دار النبلاء، بيروت.
- الكانيد، ديفيد (1996) نمو الطفل، الجزء الأول، دار الثقافة، دمشق.
- الكحكي، سحر (1988) دوافع الانتماء لدى بعض الشرائح الاجتماعية، ماجسيتر، كلية الأداب، جامعة عين شمس.
- الكناني، ممدوح (1990) مناخ الابتكارية في الأسرة وعلاقته ببعض الخصائص الاجتماعية في الشخصية لدى أعضائها، دراسات وقراءات في علم النفس التربوي، ج1 مكتبة النهضة، المنصورة، مصر.

- اللاري، السيد (1989) رسالة الأخلاق، تعريب وتحقيق محمد هادي اليوسفي، الدار الإسلامية، بيروت، لبنان.
- المومني، عبد اللطيف (2003) فاعلية برنامج تدريبي مقترح في النمو الاجتماعي على تنمية مهارتي التكيف الاجتماعي والمبادرة لدى أطفال ما قبل المدرسة، دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- الناشف، هدى (1997) استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الناشف، هدى (2004) برامج رياض الاطفال، دار الفكر، عمّان.
- النووي، (د.ت) رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين، دار القلم، بيروت.
- بدران، شبل (2000) تربية طفل ما قبل المدرسة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- بدير، كريمان (1992) الإحساس بالجمال وعلاقته بدافع الانتماء الوطني لطفل ما قبل المدرسة، المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري، المجلد الأول، مركز دراسات الطفولة جامعة عين شمس.
- بدير، كريمان (1995) أثر بعض الأنشطة التربوية لطفل ما قبل المدرسة في تنمية الانتماء الوطني، في، دراسات في الطفولة، عالم الكتب، القاهرة.
- بدير، كريمان (1995) الإحساس بالسعادة عند الأطفال، دراسة عبر ثقافية، في، دراسات وبحوث في الطفولة ، عالم الكتب، القاهرة .
- بكير، محمد (2000) المهارات الاجتماعية كما تعكسها برامج الأطفال في الراديو والتلفزيون للأطفال من سن (9:6) سنوات، ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- بهادر، سعدية، ((1994 المرجع في تربية أطفال ما قبل المدرسة، مطبعة المدني، مصر
- بوسكاجليا، ((1989الحب، تعريب، فؤاد شاكر، مكتبة التراث الإسلامي، القاهرة.
- بوشيه، فكتور (د.ت) طريق السعادة، دار الهلال، القاهرة.
- بياجيه، جان (2001) اللغة والفكر عند الطفل، ترجمة أحمد راجح، وأمين قنديل، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .
- بيلز، رالف وهويجر، هاري، مقدمة في الأنثروبولوجيا العامة، ترجمة محمد الجوهري والسيد الحسيني، دار نهضة مصر.
- تشنكويتي، بيو (1992) التربية الأخلاقية في رياض الأطفال، ترجمة فوزي عيسى، دار الفكر العربي، القاهرة .
- جادو، صالح (2000) سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة، عمان.

- جروان، فتحي (1999) تعليم التفكير، دار الفكر، عمان- الاردن.
- جروان، فتحي (2002) أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم، دار الفكر، عمان، الأردن.
- جلال، سعد، (1985)، الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- جيوسي، محمد (1980) اتجاهات الآباء نحو لعب الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية للأسرة، دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- حسان، شفيق (1989) أساسيات علم النفس التربوي، دار الجيل بيروت، ومكتبة الرائد، عمان.
- حسونة، أمل (1995) تصميم برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض المهارات الإجتماعية، دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- حسين، كمال الدين (2000) مسرح ودراما الطفل لرياض الأطفال، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- حماد، هدى (1998) أثر استخدام برامج مختلفة للعب على تنمية التفكير الابتكاري لأطفال ما قبل المدرسة، دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- حميدة، فاطمة (1990) التفكير الأخلاقي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- حنورة، مصري (2003) الإبداع وتنميته من منظور تكاملي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- خطاب، سمير (1992) تباين أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بسمات الشخصية، ماجستير، آداب عين شمس.
- خليل، غسان (2000) حقوق الطفل، شمالي أند شمالي بيروت، لبنان.
- خياط، محمد (1996)، الإعداد الروحي والخلقي للمعلم والمعلمة، دار القبلة للثقافة الإسلامية، جدة.
- داود، عبد الباري (2001) نمو الطفل، مؤسسة المختار، القاهرة.
- دين، الكسندر (1986) أسس الإخراج المسرحي، ترجمة سعدية غنيم، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة.
- روش، ي، (1985)، التربية الحسية في دور الحضانة ورياض الأطفال، دار النهضة العربية القاهرة.
- زرزور، نوال (2001) معجم ألفاظ القيم الأخلاقية وتطورها، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت.
- زعفان، عزة (1993) السلوك الإيثاري لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- زهران، حامد (1984) علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة.
- زهران، حامد (1988) الصحة النفسية والعلاج النفسي، دار المعارف، مصر
- زهران، حامد (1999) علم نفس النمو، عالم الكتب، القاهرة.
- سرور، ناديا (1998) مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين، دار الفكر، عمان، الأردن .
- سويد، محمد (1998) منهج التربية النبوية للطفل، دار إبن كثير، دمشق - بيروت
- سويف، مصطفى (1999) دراسات نفسية في الإبداع والتلقي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- شحادة، كليمنص وآخرون (1986) التربية الصحية والاجتماعية في دور الحضانة ورياض الأطفال، دار الفرقان، الأردن.
- شلبي، أحمد (1978) التربية الإسلامية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- شيفر، شارلز، وميلمان، هوارد (1989) مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، الجامعة الأردنية، عمان.
- صبحي، سيد (2003) النمو العقلي والمعرفي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- صليحة، نهاد (1985) المسرح بين الفن والفكر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- عبد الباقي، سلوى (1998) آفاق جديدة في علم النفس الاجتماعي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
- عبد الباقي، سلوى (1998) آفاق جديدة في علم النفس الاجتماعي، مركز الاسكندرية للكتاب.
- عبد الحميد، (1998)، التفصيل الفني وعلاقته ببعض سمات الشخصية وبعض الاساليب المعرفية مجلة الآداب واعلوم الانسانية، المجلد 28.
- عبد الحميد، شاكر، (2002) التفضيل الجمالي، دراسة في سيكولوجية التذوق الفني، عالم المعرفة، مارس، الكويت.
- عبد الحميد، شاكر، وخليفة، عبداللطيف (1990) العلاقة بين حب الاستطلاع والابداع في المرحلة الابتدائية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة.
- عبد الرحيم، فائقة (1995) برنامج مقترح لتنمية التذوق الجمالي والابتكار لطفل ما قبل المدرسة، دكتوراة كلية البنات جامعة عين شمس.
- عبد السلام، سامية (1992) القيم الأخلاقية، دراسة نقدية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- عبد الصمد، محمد (1993) مرشد مشرفات الحضانة ورياض الأطفال في العقيدة والسلوكات الإسلامية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- عبد العال، سيدة (1984) تقييم القصة المقدمة لطفل ما قبل المدرسة، ماجستير، معهد الدراسات

العليا للطفولة جامعة عين شمس.
- عبد العزيز، إلهامي (1987) الانتماء للأسرة وعلاقته بأساليب التنشئة الاجتاعية، دكتوراه، آداب عين الشمس، القاهرة.
- عبد القوي، سماح (1998) العلاقة بين بعض الخصائص العقلية وبعض السلوكات الإجتماعية لطفل ما قبل المدرسة، ماجستير، كلية البنات جامعة عين شمس.
- عبد اللطيف، خيري، والخوالدة، محمد (1995) سيكولوجية اللعب، جامعة القدس المفتوحة.
- عبد الله، الملا (2001) تأثير برنامج مقترح للتربية الحركية على النمو الحركي والمعرفي والاجتماعي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة المجلة التربوية، العدد.60
- عبد الله، عبد العال (1991) دراسة لبعض جوانب الانتماء وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة أسيوط، دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- عبد المقصود، حسنية (1995) برنامج مقترح لتدريب أطفال الروضة على تحمل المسؤولية، دكتوراه، كلية البنات جامعة عين شمس.
- عبد المقصود، حسنية (2002) المسؤولية الاجتماعية، دليل عمل، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عثمان، سهير (1993) دراسة تحليلية لمضمون مسرحيات الأطفال، دكتوراة، تربية المنيا.
- عثمان، سيد (1994) الإثراء النفسي، دراسة في الطفولة ونمو الإنسان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .
- عثمان، عبد الكريم (1990) معالم الثقافة الإسلامية، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- عدس، محمد (2001) رياض الأطفال، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.
- عفيفي، صديق (1999) التربية الأخلاقية في المدرسة المصرية، ترجمة جمال عبد المقصور الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عودة، محمود (1979) مشكلات منهجية في دراسة القيم في المجتمع القروي المصري، في لويس ملكية قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطني العربي، المجلد الثالث.
- عوض، رياض (1994) مقدمات في فلسفة الفن، جروس برس، طرابلس، لبنان.
- عويس، عفاف (2003) النمو النفسي للأطفال، دار الفكر، عمان
- عويس، عفاف (2003) سيكولوجية الإبداع عند الأطفال، دار الفكر، عمان، الأردن.
- عيسوي، عبدالرحمن، (1987) سيكولوجية النمو، دار النهضة المصرية، القاهرة.
- غيث، عاطف (1979) قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة .

- فرج، محمد (1982) البناء الاجتماعي والشخصية، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة.
- قاسم، منى (1990) دراسة للعلاقة بين الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء والمسؤولية الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ماجستير كلية التربية، جامعة عين شمس.
- قطب، سيد (1978) العدالة الاجتماعية في الإسلام، دار الشروق، القاهرة.
- قطب، محمد (1993) منهج التربية الإسلامية ج1، دار الشروق ، القاهرة.
- قناوي، هدى (1992) سيكولوجية المراهقة، الأنجلو المصرية، القاهرة.
- قناوي، هدى (1995) الطفل وألعاب الروضة، الأنجلو المصرية، القاهرة.
- قناوي، هدى (1999) الطفل تنشئته وحاجاته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- قنبر، محمود (1986) تربية طفل ما قبل المدرسة في التراث العربي الإسلامي، في، رياض الأطفال في الوطن العربي، المنظمة العربي للتربية والثقافة، والفنون ، تونس.
- قنديل، محمد، وبدوي، رمضان (2003) أساليب المنهج في الطفولة المبكرة. دار الفكر – عمان، الأردن.
- كاسانيللي، فابريتسيو (1991) المسرح مع الأطفال، ترجمة أحمد المغربي، دار الفكر العربي، القاهرة.
- كياراندا، ميريلا (1992) التربية الاجتماعية في رياض الأطفال، ترجمة محمد عيسى وعبد الفتاح، عبد الفتاح، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ماكوي، جون (1982) الوجودية، ترجمة إمام عبد الفتاح، عالم المعرفة، تشرين أول، الكويت.
- ماير، هنري (1992) ثلاث نظريات في نمو الطفل، ترجمة هدى قناوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- محمود، يوسف (1991) تغير قيم طلاب الجامعة، عالم الكتب، القاهرة اسكندر، نجيب وآخرون(1962) قيمنا الاجتماعية وأثرها في تكوين الشخصية، دار النهضة المصرية، القاهرة.
- مرزوق، مرزوق (1993) تطور الرفقة والصداقة في مرحلتي الطفولة والمراهقة، مجلة كلية التربية، جامعة قطر، العدد العاشر، السنة العاشرة.
- مرسي، محمد (1986) التربية الإسلامية، دار المعارف، القاهرة.
- مسن، بول وآخرون (1993) أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار الفلاح، الكويت.
- موسى، ودسوقي، ((1991 اعتبار تقدير الذات للأطفال، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- ميللر، سوزانا (1994) سيكولوجية اللعب عند الإنسان، ترجمة حسن عيسى ومحمد إسماعيل،

مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- ناصر، محمد (1977) الفكر التربوي العربي الإسلامي، وكالة المطبوعات، الكويت.
- نجيب، أحمد (2000) أدب الأطفال علم وفن، دار الفكر العربي، القاهرة.
- نشواتي، عبد المجيد (1996) علم النفس التربوي، دار الفرقان، الأردن.
- نعيمة، محمد (1993) الاختلافات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الأبناء دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- نور، احمد (1992) الانفتاح وتغير القيم في مصر، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- هاشم، أحمد (1998) الأسرة في الإسلام، دار قباء، القاهرة .
- هندي، صالح (1998) أثر وسائل الإعلام على الطفل، دار الفكر، عمان، الأردن.
- وارد، وينفرد (1966) مسرح الأطفال، ترجمة محمد شاهين الجوهري، الدار المصرية للتأليف والنشر، لقاهرة.
- يالجن، مقداد (1983) دور التربية الأخلاقية الإسلامية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإنسانية، دار الشروق، بيروت – القاهرة.
- يعقوب، حسام (1987) تربية الأطفال الموسيقية لسن 3–6، دار ثقافة الأطفال، العراق.
- يوسف، عبد التواب (1996) الطفل العربي والفن الشعبي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- يونس، انتصار (1985)، السلوك الانساني، دار المعارف، القاهرة.
- يونس، انتصار (1988) سيكولوجية النمو والشخصية، دار المعارف، القاهرة.
- يونس، نعيمة، وعبد المجيد، عبد الفتاح، (2000) سيكولوجية اللعب والترويح، ميديا بربت، القاهرة.

- Agelsto, M (1991)Role playing in active student, FORUM, 31,1,jaruary.
- Armento, b,(1982) awareness of economic knowledge,developmental study. Unpublished paper presented at the American educational research association
- Atwater, E (1990) psychology of adjustment, prentic hall N.J
- Austin , G (1976) Early child hood education, academic press, N.Y
- Bandura, A (1977) social learning theory,Englewood Cliffs, prentic hall N.Y.
- Bandura, a, walters, R (1963) social learning and personality development Holt, Rinhart and Winston, Inc.N,Y.
- Baska , j (1994) comprehensive curriculum for giffed learears, alen and bacon, boston
- Batson, R, et al (1973) Is empathy induced helping due to self other merging? Jornal of personality and social psychology, 73.3,495,75.
- Bolby, J (1973) Seperation and Loss, Basic books, N.Y.
- Boldwin, H (1974) The effect of home environment on nursery school behavior, Broply and wills.
- Buss, a, (1983) social rewards and personality, jornal of personality and social psychology, 44.553-563
- Carlson, M,et al (1988) Possitive moode and helping behavior, personality and social psychology, 55,2,211-229.
- Cialdini, R, et al, 1973, Transgression and altruism, Jornal of Experimental psychology, 9, 502-516.
- Coutch, et al (1996) The assessment of trust orientation, journal of personality assosiation, 67,2,305-323
- Curtis, A (1998), Acurriculum for the preschool child, Rotledge, London N.Y.
- English, H, and English, E (1983) acomprehersive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms, long mans , N.Y.
- Evans , c , smith, c (1992) Acting and theatre, usborn publishing London.
- Franzy, c (1989) An investigation of the relations ship between particepation

in the pre school day treatment center of the manager foundation and subseqents school, DAI, vol 50 (5Q) P 1209-1210
- Feldhusen, J,et al 1989, excellence in educating, the gifted, love publishing company, U,S,A
- Gerber, U (1990) agood way to use plays in the class room, FORUM, 33,2,
- Gote bowska, A (1989) Role play in pre- service teacher training, FOR UM 32,4,October .
- Goode, W (1964), The family, prentice hall, Inc engle wood cliffs N.Y
- Green. F, Schneider, F (1974) Age differences in the behavior of boys on three measures, Child development, 45.248-251.
- Hess, R, Croft,D (1975) Theachers of young children, Houghton Mifflin company, Boston.
- Hill, c (1987) Affilication motivation, people who need people put in different way, Jornal of personality and social psychology, 52,1008-1018.
- Hardy, m, et al (1990) studying child psychology, george weiden field and Nicolson, London,
- Isenberg, J, Jacobs, J (1982) play thing as learning tool , john wiley and sons, Inc, N.Y.
- Jane, S (1993) The devolopment of story within the culture of the preschool DAI, 54(06).
- Kalye, B (1981) The effect of parental conflect mate and power on children adjustment DAI, Vol 42(06)
- Kohen, d (1993) The development of play, routledge, London N.Y
- Kelly, D, (2000) the erapeutic factors in boys short term therapy group DAI - B60(07) p 3568.
- Kruger, D (2001) An integration of proximate and ultimate infhence for altruistic helping intention, DAI - B 62/01.P601.
- Lask, B (1985) children problems,Martin Duntiz, London.
- Lindure, M (1981) Imagery and the arts, in A. Sheikh, Emagery current theory, Research and Application, john wiley and sons N.Y. 468-506.

- Mahler, M, et al, (1975) The psychologhcal birth of the human infant, basic books.N.y
- Maslow, A (1970) motivation and personality, Harper and Row, N.Y.
- Mcdoush, m (1984) relationships amont lashing out neglect affiliation and control in primary parent to child relation, DAI, vol 05 (2-B) 726.
- Muray, H. et al (1976) exploration in personality science, Deitions Inc, N.Y
- O, Conner, Cuevas (1982) The relation ship of children's prosocial behavior to social responsibility , prosocial reasoning and personality, jornal of genetic psychology, 40,33-45.
- Paris, j, 1976 the Oedipus complex, acritical reexamination Canadian psychiatric association journal,21,p173-179.
- parry , C (1972) English through drama, Away of teaching, Cambridge univ press.
- Proctor, L , violence exposure frindship and social adjustment among head start preschoolers, DAI A58(02) P278.
- Ryan, R (1995) psychological needs and faciliation of integrative process, jounal of psychology 63,3, 397-427
- Shindler, p et al (1987) Time in day care and social participation of young children, Development psychology 23, 2, 255-261.
- Siks , G (1974) Children's theater and crcative dramatic, univ of Washington press.
- Shruger,, S . (1990) personal evolauation inventory, in Robinson, J, et al, Measures of personality and social psychological attitudes, vol., california, sandiego, Academic press, Inc.
- Smith,C (1967) The antecedent of self esteam, freeman, sanfrancisco .
- Slade, P (1980) child drama, hodder and Stoughton, London
- Spodek, B (1982) hadbook of research in Early child hood education, the free press, N.Y.

- Spodek, B , Sarcho, O (1994) Early child hood education and early childhood special education, Alook to the future, in, Safford, p , et al , Early child hood special educaton, Teacher collge, colombia univ, N,Y, London
- Swartz, L (1988) Drama thems,appractical guid for teaching drama, pembroke publishing limited.
- Symonds, p (1988) the psychology of parent child-relation ship appeltan century,N.Y.
- Todd , V , helfermen, h (1977) The years befor school guiding preschool children, Macmillan publishing co, Inc , N.Y
- Weiten, W,et al (1991) psychology applied to modern life, books cole California .
- Woolfolk, A (1998) Educational psychology, allyn and bacon
- Wyver , S, (1995)cognitive and social play of Australian preschoolers, Astralian jornal of early child hood vol 20.
- Yarrow , M, et al (1976) Dimentin and correlates of prosocial behavior in young children, Child development, 47.p118-125.